



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

ERONILDA COSMO DE ALMEIDA

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO TOMAZ NO DISTRITO DE
TAPERA - AQUIRAZ: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA DO TEMPO
INTEGRAL E A REPERCUSSÃO NA VIDA DOS ALUNOS**

FORTALEZA

2025

ERONILDA COSMO DE ALMEIDA

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO TOMAZ NO DISTRITO DE
TAPERA - AQUIRAZ: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA DO TEMPO
INTEGRAL E A REPERCUSSÃO NA VIDA DOS ALUNOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago

FORTALEZA

2025

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

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

- A446e Almeida, Eronilda Cosmo de.
A escola de tempo integral Raimundo Tomaz no Distrito de Tapera - Aquiraz : Avaliação da política pedagógica do tempo integral e a repercussão na vida dos alunos / Eronilda Cosmo de Almeida. – 2025.
109 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago.
1. Escola tempo integral. 2. Educação profissional. 3. Desigualdades educacionais. 4. Avaliação de políticas públicas. I. Título.

CDD 320.6

ERONILDA COSMO DE ALMEIDA

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL RAIMUNDO TOMAZ NO DISTRITO DE
TAPERA - AQUIRAZ: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA DE TEMPO
INTEGRAL E A REPERCUSSÃO NA VIDA DOS ALUNOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 15/01/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a: Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr^a. Eudenia Magalhães Barros
Universidade Estadual do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de tudo o que nesse mundo habita, pelo dom da vida e por ter me permitido chegar até aqui.

Aos mestres com carinho, por todos os ensinamentos que me propuseram, sempre me colocando no caminho dos estudos, me fazendo enxergar que a educação seria a minha única oportunidade de vencer na vida honestamente.

Aos meus colegas de turma, pela troca de experiências e compartilhamento de novos conhecimentos, momento de grandes aprendizados ao longo do curso.

A todas as pessoas que um dia desacreditaram no meu potencial, e até mesmo aqueles que um dia torceram contra a minha evolução profissional, saibam que vocês serviram de combustível impulsionador para que eu pudesse correr atrás dos meus objetivos.

A diretora Ana Santos, extensivo a todos os profissionais que fazem parte da EEMTI, Raimundo Tomaz, objeto deste estudo, por me acolher e permitir a realização desse estudo na unidade escolar a qual dirige.

A minha companheira Maria do Socorro, pelas inúmeras vezes que me incentivou, mesmo quando eu quis desistir e principalmente pela paciência para comigo, afinal de contas, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, é uma jornada desafiadora.

Ao meu orientador, pelo profissionalismo e destreza na condução da minha orientação, sempre elogiando os certos, corrigindo os meus erros e acima de tudo me incentivando a continuar.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para que esse estudo se tornasse possível.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de análise a implementação da política pública de Educação em Tempo Integral na Escola de Ensino Médio Raimundo Tomaz, localizada no distrito de Tapera, zona rural de Aquiraz/CE. A pesquisa visa avaliar a materialização dessa política na realidade escolar, considerando as percepções dos diferentes sujeitos envolvidos (gestores, alunos, professores e famílias) e os significados percebidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como na permanência dos estudantes na escola. O objetivo geral da pesquisa é avaliar como ocorre a implementação da política pública de tempo integral na Escola Raimundo Tomaz, no distrito de Tapera-Aquiraz/CE. Para tanto, é necessário analisar o contexto de formulação da política educacional em nível nacional e local; compreender a natureza das ações pedagógicas, identificando as possíveis mudanças e dificuldades advindas da aplicação da proposta de ensino integral na vida dos alunos, e, por fim, apreender os desafios e as possibilidades da política de educação integral no município de Aquiraz, levando em consideração a percepção dos entrevistados. A metodologia adotada é qualitativa — sem a exclusão de dados quantitativos e secundários para apreensão do objeto —, com a utilização da abordagem avaliativa proposta por Rodrigues (2008; 2016), chamada “Avaliação em Profundidade”. Essa abordagem permite uma avaliação detalhada e multifacetada da política, considerando seu conteúdo, trajetória institucional, espectro temporal e territorial, e o contexto de sua formulação. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas estruturadas com seis profissionais da gestão escolar, dez alunos do ensino médio, dez famílias desses alunos, dez professores e seis alunos que abandonaram os estudos no último ano do ensino médio. As entrevistas ocorreram em 2024 e visaram capturar diferentes perspectivas sobre a implementação da educação integral. Buscou-se realizar estudo bibliográfico, com ênfase nas literaturas de Marassi (2012), Therborn (2006), Tilly (2006), Sen (2001), Esquinsani (2024) e Libâneo (2014), Moll (2012), Gadotti (2009) e Frigotto (2017), bem como análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico (2024) da escola e outros disponíveis ao público: leis, resoluções e dentre outros. Os resultados obtidos indicam que, apesar de alguns avanços, como o fortalecimento dos vínculos entre alunos e professores e o incentivo à frequência escolar, a implementação da educação integral enfrenta desafios significativos. A infraestrutura escolar precária e a falta de capacitação docente

adequada são obstáculos evidentes. Além disso, a evasão escolar, especialmente, entre alunos do último ano do ensino médio, é um problema recorrente, reforçando a necessidade de maior investimento em programas de permanência escolar e adaptações pedagógicas para atender à diversidade dos alunos.

Palavras-chave: escola tempo integral; educação profissional; desigualdades educacionais; avaliação de políticas públicas.

ABSTRACT

The object of this study is to analyze the implementation of the Full-Time Education public policy at the Raimundo Tomaz High School, located in the district of Tapera, in the rural area of Aquiraz/CE. The research aims to evaluate the implementation of this policy in the school reality, considering the perceptions of the different subjects involved (managers, students, teachers and families) and the meanings perceived in the teaching-learning process, as well as in the students' permanence at school. The general aim of the research is to assess how the full-time public policy is implemented at the Raimundo Tomaz School in the district of Tapera-Aquiraz/CE. To this end, it is necessary to analyze the context in which educational policy is formulated at national and local level; to understand the nature of pedagogical actions, identifying the possible changes and difficulties arising from the application of the full-time education proposal in the lives of students, and, finally, to apprehend the challenges and possibilities of the full-time education policy in the municipality of Aquiraz, taking into account the perceptions of those interviewed. The methodology adopted is qualitative - without excluding quantitative and secondary data to grasp the object -, using the evaluation approach proposed by Rodrigues (2008; 2016), called "Evaluation in Depth". This approach allows for a detailed and multifaceted analysis of the policy, considering its content, institutional trajectory, temporal and territorial spectrum, and the context of its formulation. For data collection, structured interviews were conducted with six school management professionals, ten high school students, ten of these students' families, ten teachers and six students who dropped out in their final year of high school. The interviews took place in 2024 and aimed to capture different perspectives on the implementation of comprehensive education. A bibliographic study was carried out, with emphasis on the literature of Marassi (2012), Therborn (2006), Tilly (2006), Sen (2001), Esquinsani (2024) and Libâneo (2014), Moll (2012), Gadotti (2009) and Frigotto (2017), as well as an analysis of documents, such as the school's Pedagogical Political Project (2024) and others available to the public: laws, resolutions and others. The results obtained indicate that, despite some advances, such as strengthening the bonds between students and teachers and encouraging school attendance, the implementation of comprehensive education faces significant challenges. Poor school infrastructure and a lack of adequate teacher training are clear obstacles. In addition, school dropout, especially among students in the final year of

high school, is a recurring problem, reinforcing the need for greater investment in programs to keep students in school and pedagogical adaptations to meet the diversity of students.

Keywords: full-time school; professional education; educational inequalities; evaluation of public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma institucional.....	71
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Definições entre os modelos positivistas e o experiencial.....	47
Quadro 2 -	Caracterização da escola de tempo integral da rede municipal de ensino no Distrito de Tapera, município de Aquiraz (2018 a 2023).....	53
Quadro 3 -	Caracterização da Escola de Tempo Integral da rede Municipal de Ensino no Distrito de Tapera no Município de Aquiraz/2024.....	53
Quadro 4 -	Técnicas de coleta e análise de dados por objetivo específico.....	55
Quadro 5 -	Análise de Conteúdo das entrevistas estruturadas.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral
EEPP	Escola Estadual de Educação Profissional
ETI	Escola de Tempo Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
CAICS	Centro de Atenção Integral a Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Comissão Nacional de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PME	Programa Mais Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
UCE	Unidade Curricular Eletiva
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ESTADO DA ARTE.....	23
2.1	Desigualdades sociais e o acesso à educação: vestígios da macroeconomia.....	23
2.1.1	<i>Educação em tempo integral e profissional: desafios entre mercado e desenvolvimento humano.....</i>	30
2.2	Demarcações sobre a educação em tempo integral.....	33
2.2.1	<i>Revisão histórica e atual da política no Brasil.....</i>	36
2.2.2	<i>Conteúdo da política: regulamentações sobre a escola de tempo integral.....</i>	39
3	PERSPECTIVA AVALIATIVA.....	43
3.1	Avaliação de políticas públicas: perspectiva contra- hegemônica e abordagem para a pesquisa.....	43
3.2	Procedimentos metodológicos.....	49
3.2.1	<i>Classificação e tipos de pesquisa.....</i>	51
3.2.2	<i>Apresentação do locus e os sujeitos da pesquisa.....</i>	51
3.2.3	<i>Técnicas de coletas e análise dos resultados.....</i>	54
4	A REALIDADE CEARENSE E DO DISTRITO TAPERA.....	58
4.1	A educação em tempo integral no Ceará: contexto, conteúdo, desafios e perspectivas.....	58
4.2	A realidade do Aquiraz: um estudo de caso da Escola Raimundo Tomaz.....	62
4.2.1	<i>Projeto Político Pedagógico da instituição: aspectos gerais.....</i>	66
5	APROXIMAÇÃO DO OBJETO COM O CAMPO.....	76
5.1	Percepções dos sujeitos sobre os benefícios da política: desempenho, participação e formação integral dos alunos.....	79
5.2	Infraestrutura e recursos disponíveis: a materialização do PPP - 2024 no cotidiano escolar.....	89
5.3	Papel da comunidade escolar: integração entre gestores, professores, alunos e famílias.....	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97

REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM O GRUPO GESTOR.....	105
APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	106
APÊNDICE C - ENTREVISTA COM OS ALUNOS COM ENSINO MÉDIO EM CURSO.....	107
APÊNDICE D - ENTREVISTA COM OS ALUNOS QUE ABANDONARAM A ESCOLA.....	108
APÊNDICE E - ENTREVISTA COM A FAMÍLIA DOS ALUNOS.....	109

1 INTRODUÇÃO

O século XXI tem sido marcado por um intenso debate sobre a ampliação do tempo escolar no cenário brasileiro, impulsionado por políticas educacionais que buscam garantir uma formação mais abrangente e equitativa. Desse modo, a implementação da Escola de Tempo Integral (ETI), tem sido uma das principais estratégias adotadas para enfrentar os desafios da qualidade educacional e da permanência dos alunos na escola.

Considera-se ser uma abordagem educacional, alicerçada na concepção da educação como um direito humano fundamental e essencial para a formação integral dos indivíduos. Nesse contexto, amplia-se o papel da escola, a qual não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas busca-se também promover o desenvolvimento social, cultural e emocional dos estudantes (Coelho; Maurício, 2016).

Olhar sob essa perspectiva, permite compreender a relação entre a educação em tempo integral e a formação integral, destacando que esta última vai além da simples ampliação da jornada escolar; envolve a adoção de metodologias inovadoras que favoreçam o protagonismo juvenil, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades que preparam os estudantes para a vida em sociedade. Dewey (1983), pedagogo americano, traz na sua literatura clássica uma análise sobre a formação integral, explorando aspectos que conceituem a educação centrada no estudante e no seu desenvolvimento total como ser humano.

É imperativo mencionar que a ideia de educação em tempo integral no Brasil, emergiu a partir de um contexto de transformações sociais e políticas que marcaram a década de 1980, especialmente, com a vivência democrática ratificada pela Constituição Federal de 1988. Foi no bojo desse momento histórico, que se impulsionaram reflexões sobre o papel da escola e sobre a necessidade de repensar o ensino, o qual deveria ir além da simples transmissão de conteúdo acadêmico, fomentando, então, a construção de competências multidimensionais para o crescimento dos estudantes. Assim, a educação integral, entendida como um direito humano e uma necessidade para a formação plena dos indivíduos, surge como uma proposta que visa atender essas múltiplas dimensões do aprendizado (Roveroni; Momma; Guimarães, 2019).

O marco inicial desse movimento foi a criação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), mais conhecido como Brizolão, no ano de 1985. Idealizado

por Darcy Ribeiro e implantado no Rio de Janeiro sob a gestão de Leonel Brizola, esse modelo de escola de tempo integral tinha como objetivo atender crianças em situações de vulnerabilidade social, oferecendo uma jornada escolar ampliada, com até dez horas diárias (Roveroni; Momma; Guimarães, 2019).

Os CIEPs, foram planejados para integrar atividades culturais, pedagógicas e recreativas, proporcionando uma educação integral que buscava abranger a multidimensionalidade do sujeito. Conforme Roveroni, Momma e Guimarães (2019), o modelo visava para além do aprendizado formal, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e emocionais, priorizando uma vivência democrática e comunitária.

A partir dessa experiência, a educação em tempo integral passou a ser reconhecida como um dos principais pilares para garantir a inclusão social e o desenvolvimento integral das crianças e jovens, especialmente, em contextos de alta vulnerabilidade social. Foi um conceito ampliado ao longo dos anos, até se consolidar como uma meta no Plano Nacional de Educação (PNE), que, na sua vigência de 2014 a 2024, estabeleceu a educação integral como uma das prioridades do país. Diante disso, a proposta de educação integral, além de se configurar como uma plataforma política para aqueles que defendem a ideia de uma "cidade educadora", busca também promover o direito social e a dignidade, oferecendo vivências socioculturais amplas para crianças e jovens em contextos urbanos de grandes desigualdades (Roveroni, 2017).

No marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, também reflete essa preocupação com a ampliação do tempo escolar. A normativa traz, no art. 34, por exemplo, que a jornada escolar no ensino fundamental deve incluir, no mínimo, quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, com a possibilidade de ampliação progressiva do período de permanência na escola.

Em seus parágrafos, a LDB/1996, destaca que o ensino fundamental será progressivamente ministrado em tempo integral, conforme o critério dos sistemas de ensino. Além disso, o art. 87 da LDB/1996, menciona a conjugação de esforços para promover a progressão das redes escolares públicas urbanas para o regime de escolas de tempo integral.

Embora a diretriz se refira ao ensino fundamental, ela serviu como base para políticas que também impactam o ensino médio. No art. 35 LDB/1996, determina

que a carga horária mínima anual do ensino médio seja ampliada, progressivamente, para mil horas, alinhando-se à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a qual buscou aumentar em até 50% o número de escolas públicas de tempo integral no país.

Observa-se que a Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), promovida pela Lei n.º 13.415/2017, foi um mecanismo reforçador, diante da necessidade de ampliação da carga horária mínima e incentivou, também, a adoção do ensino médio integral. Destarte, essas mudanças normativas indicam uma preocupação crescente com a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, visando o aprendizado acadêmico, bem como a formação integral do indivíduo. No entanto, apesar dos avanços legais, a efetivação dessa proposta enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que comprometem sua implementação em larga escala.

Nesse contexto, vale destacar que a implementação da educação em tempo integral, iniciou a partir de iniciativas como o Programa Mais Educação, criado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), visando ampliar a jornada escolar e integrar atividades pedagógicas diversificadas. Deste modo, dados do Censo Escolar revelam a evolução das matrículas nessa modalidade ao longo dos anos.

No ano de 2016, conforme o Censo Escolar, o ensino fundamental registrou uma queda, significativa, nas matrículas em tempo integral, passando de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016, representando uma redução de 46%¹. No entanto, nos anos subsequentes, observou-se uma tendência de crescimento. Em 2017, as matrículas em escolas de tempo integral no ensino médio aumentaram 22%, nas escolas públicas de todo o país.

Entre os anos de 2019 a 2023, a tendência de expansão continuou. O ensino médio em tempo integral na rede pública, registrou um crescimento acumulado de 9,9%², o que indica que a adesão a esse formato escolar não se limitou a uma iniciativa isolada, mas se tornou parte de uma política educacional estruturada e continuada.

¹Disponível em: correiobrasiliense.com.br. Acesso em: 12 fev. 2025.

²Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/censo-revela-crescimento-na-educacao-profissional#:~:text=O%20ensino%20m%C3%A9dio%20em%20tempo,m%20respeito%20%C3%A0%20rede%20privada>. Acesso em: 15 fev. 2025.

O aumento das matrículas em tempo integral nas redes estaduais e municipais, está diretamente relacionado a iniciativas como o Programa Escola em Tempo Integral; busca-se expandir a oferta de vagas para garantir uma jornada escolar mais longa, com mais de sete horas diárias ou 35 horas semanais.

A criação do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023, traz no seu bojo, a concepção de estratégias para implementar essa política, as quais são: “art. 2º. [...] estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino” (Brasil, 2023). Outrossim, no parágrafo único, ainda estabelece que as estratégias para expandir as matrículas do ensino médio em tempo integral, podem ser integradas à educação profissional técnica³, seguindo os procedimentos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)⁴, criado pela Lei nº 12.513/2011.

É imprescindível mencionar que o Programa Escola em Tempo Integral é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que visa oferecer um currículo que não, apenas, aborde os conteúdos tradicionais, mas também favoreça o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, culturais e de cidadania, por meio de atividades extracurriculares e projetos pedagógicos inovadores. O programa foi sancionado em julho de 2023, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, prevendo investimentos de R\$ 4 bilhões para ampliar as matrículas em tempo integral, com a meta de atingir 3,2 milhões de matrículas até 2026.

A análise dos dados contidos no Censo Escolar 2023, revela que os estados que apresentaram os maiores percentuais de matrículas em tempo integral no ensino fundamental estão localizados no Nordeste. O Ceará lidera com 51,4%, seguido pelo Piauí (48,9%) e Maranhão (40,3%), superando a média nacional de 17,5%.

³Para aprofundamento do tema, sugere-se a leitura de "Educação e a Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século", Gaudêncio Frigotto (1998), que discute a relação entre educação e trabalho, destacando a importância de uma formação técnica que não seja somente voltada para o mercado, mas que também proporcione uma formação crítica e integral ao estudante.

⁴Possui o objetivo de ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica no Brasil. O programa visa oferecer cursos técnicos e de qualificação profissional gratuitos por meio de instituições como os Institutos Federais, o Sistema S (Senai, Senac, Sesc, Senar, etc.) e redes estaduais de ensino. Além de atender jovens e trabalhadores, o Pronatec busca fortalecer a qualificação da força de trabalho e reduzir a desigualdade de acesso à formação profissional.

O destaque dado pelo ministro da Educação, Camilo Santana⁵, ao bom desempenho da região Nordeste é justificado pelas políticas públicas implementadas, que geram um aumento considerável no número de vagas. Com isso, a ampliação da oferta de educação em tempo integral, visa melhorar a qualidade da educação e promover maior permanência dos estudantes nas escolas, principalmente, em áreas mais vulneráveis.

No entanto, apesar dos avanços observados, ainda existem grandes desigualdades no acesso ao ensino integral. Conforme o Censo Escolar 2023, estados como Rondônia, Amapá, Roraima e Santa Catarina, apresentam percentuais muito baixos, variando entre 2,9% e 5,8%, evidenciando as disparidades regionais na educação básica. Ao observar essas diferenças, infere-se que estão relacionadas a questões estruturais, como a falta de escolas, transporte escolar adequado, e a escassez de professores capacitados para atuar no modelo de tempo integral.

No ensino médio, o Censo Escolar 2023 aponta que 7,7 milhões de matrículas foram registradas, representando uma ligeira queda de 2,4% em relação ao ano anterior, reflexo do aumento das taxas de aprovação durante a pandemia. No ensino médio, a maioria dos estudantes (84,8%), frequenta escolas no turno diurno, enquanto 15,2% estudam à noite. A predominância de escolas urbanas pode ser considerada um dado relevante, visto que 94,5% das matrículas concentradas em áreas urbanas, o que demonstra que, apesar dos avanços normativos, ainda há desafios relacionados ao acesso, principalmente, em áreas rurais.

Desse modo, o Programa Escola em Tempo Integral, apresenta-se como uma ferramenta crucial para a melhoria da educação no Brasil, especialmente, no ensino médio, ao visar não, somente, ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também melhorar a qualidade do ensino oferecido. Embora os dados do Censo Escolar 2023 mostrem avanços, a desigualdade entre as regiões e os desafios de infraestrutura nas escolas públicas historicamente conhecidas, evidenciam a necessidade de políticas mais efetivas e de um compromisso contínuo com a educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente da região em que vivem.

Em verdade, a infraestrutura das escolas brasileiras ainda é uma barreira importante. A realidade de uma parte das escolas é de falta de materiais pedagógicos,

⁵Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-02/nordeste-se-destaca-entre-os-indices-de-matriculas-em-tempo-integral>. Acesso em: 15 fev. 2025.

tecnologias educacionais e de espaços adequados para as atividades complementares, o que impede que o modelo atinja seu potencial máximo. A pesquisa de Costa e Silva (2019) demonstra que, quando as condições estruturais são adequadas, a educação integral tem um impacto positivo, tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

A formação de professores também representa um obstáculo para a implementação efetiva do Novo Ensino Médio. Segundo Marques *et al.* (2022), muitos docentes não receberam capacitação adequada para atuar nas novas diretrizes curriculares, prejudicando a oferta dos itinerários formativos e afeta diretamente o aprendizado dos alunos. Barreto e Mendes (2021), complementam essa análise ao destacar que a falta de segurança e a presença de violência nas proximidades das escolas, são fatores que desestimulam a permanência dos jovens no ambiente escolar, reforçando a vulnerabilidade social e educacional.

Outro aspecto relevante é a ausência de apoio psicossocial nas escolas. Ribeiro (2022), enfatiza que muitos estudantes enfrentam problemas familiares, violência e falta de perspectivas, impactando diretamente sua motivação para seguir estudando. A inexistência de programas de suporte emocional e social nas escolas torna-se mais um elemento que colabora para o abandono escolar, especialmente entre os jovens mais vulneráveis.

No contexto do Ceará, a política educacional de tempo integral tem sido implementada como uma estratégia de melhoria dos indicadores educacionais. O estado se destaca, nacionalmente, pela ampliação da oferta de escolas de tempo integral, sendo um dos pioneiros na adoção desse modelo para o ensino médio. Segundo a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE, 2023), atualmente, mais de 50% das escolas estaduais oferecem essa modalidade de ensino, com a perspectiva de expandi-la para toda a rede pública estadual nos próximos anos. Entretanto, mesmo com os avanços, o desafio da permanência dos estudantes ainda se mantém, principalmente, em regiões mais vulneráveis, onde a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho se sobrepõe à continuidade dos estudos.

A Escola de Ensino Médio Raimundo Tomaz, localizada no distrito de Tapera, zona rural do município de Aquiraz (*locus* da pesquisa), representa um exemplo da implementação da política de tempo integral no Ceará. A unidade escolar, passou a ofertar essa modalidade no ano de 2018, iniciando com três turmas do

primeiro ano do ensino médio e, ao longo dos anos, expandindo o atendimento para todas as séries.

No entanto, mesmo com essa ampliação da oferta de ensino, a evasão escolar ainda é um desafio, especialmente, entre os estudantes que enfrentam dificuldades socioeconômicas. Conforme apontado por Dayrell e Carrano (2014), a relação entre juventude, trabalho e educação é um fator determinante para compreender a permanência ou a evasão dos alunos no ensino médio, sendo fundamental que as políticas educacionais considerem essa realidade ao planejar estratégias de suporte para os estudantes.

A evasão escolar, especialmente, no ensino médio (etapa da educação básica aprofundada neste estudo), é uma questão preocupante, considerando, principalmente, o contexto das áreas com maior desproteção social, onde as dificuldades socioeconômicas, a falta de infraestrutura escolar e a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho comprometem a permanência dos estudantes na escola. Estudos como os de Pereira *et al.* (2023), demonstram que os altos índices de abandono escolar, são agravados pela falta de acesso a recursos educacionais adequados e pelo deficiente apoio governamental.

A desigualdade social desempenha um papel central nesse cenário. Almeida (2020), aponta que a carência de investimentos em educação em regiões de vulnerabilidade, perpetua um ciclo de exclusão, dificultando a ascensão social dos jovens. O Novo Ensino Médio, apesar de ser uma tentativa de modernização do sistema educacional, enfrenta desafios estruturais que impedem sua eficácia em contextos mais vulneráveis.

Souza e Lima (2019), argumentam que a flexibilização curricular proposta pelo modelo não é suficiente para atrair os estudantes nessas localidades, onde a oferta de disciplinas técnicas e profissionalizantes é limitada. Assim, a falta de perspectiva em um ensino pouco alinhado com as necessidades do mercado de trabalho faz com que muitos jovens optem por abandoná-lo.

Diante do exposto, o presente estudo busca responder à seguinte problemática: como ocorre a implementação da política pública de Tempo Integral na Escola Raimundo Tomaz, no distrito de Tapera-Aquiraz/CE?

Pressupõe, conforme a literatura de Pereira *et al.* (2023), Almeida (2020) e Souza e Lima (2019), que o Novo Ensino Médio, apesar de trazer avanços, não tem conseguido enfrentar as adversidades, isto é, mitigar os problemas multifatoriais que

ocasionam a evasão escolar e a fragilização de sua implementação. Infere-se que para superar essa dinâmica, é necessário maior investimento público na melhoria da infraestrutura escolar, na capacitação docente, na ampliação do acesso à tecnologia e em programas de incentivo à permanência dos alunos.

Dessa forma, o presente estudo, tem como objetivo geral avaliar como ocorre a implementação da política pública de Tempo Integral na Escola Raimundo Tomaz, no distrito de Tapera-Aquiraz/CE. É necessário, portanto, analisar o contexto de formulação da política educacional em nível nacional e local, bem como compreender a natureza das ações pedagógicas, identificando as possíveis mudanças e dificuldades advindas da aplicação da proposta de ensino integral na vida dos alunos, e, por fim, apreender os desafios e as possibilidades da política de educação integral no município de Aquiraz, levando em consideração a percepção dos entrevistados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota a abordagem avaliativa proposta por Rodrigues (2008; 2016), denominada "Avaliação em Profundidade", a qual permite uma análise mais detalhada dos fenômenos educacionais, considerando múltiplas perspectivas e contextos. É imperativo destacar que a avaliação de políticas públicas é um campo em constante disputas, refletindo diferentes concepções sobre o papel do Estado e os critérios de análise da efetividade das ações governamentais.

Inicialmente, predominavam abordagens positivistas e gerencialistas, que enfatizavam a quantificação dos resultados e a eficiência na alocação de recursos, orientando a tomada de decisão com base em indicadores objetivos (Faria, 2005). No entanto, essa visão foi amplamente criticada por desconsiderar aspectos sociais, políticos e subjetivos das políticas públicas.

Nesse sentido, observa-se uma transição para perspectivas mais críticas e contra-hegemônicas, que reconhecem a complexidade do processo avaliativo e a necessidade de incorporar múltiplas dimensões na análise das intervenções estatais. Destarte, este trabalho segue uma proposta alinhada à Avaliação em Profundidade, centrada em quatro eixos analíticos, segundo Rodrigues (2016, p. 207), os quais são: "conteúdo da política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; trajetória institucional; espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa e análise de contexto de formulação dos mesmos."

A abordagem metodológica em avaliação de políticas públicas, optou-se por uma condução do estudo qualitativo, com foco na análise bibliográfica e documental sobre o objeto. Para coleta de dados, utilizou-se entrevistas estruturadas, aplicadas no ano de 2024, com a participação de seis profissionais da gestão escolar (direção e coordenação), dez alunos que estavam cursando o Ensino Médio, dez famílias desses alunos, dez professores da escola e seis alunos que abandonaram os estudos no último ano do ensino médio. A seleção desse grupo, buscou proporcionar uma compreensão ampla e aprofundada sobre o fenômeno investigado.

Ao falar sobre a relevância do estudo, é imperativo mencionar a relação do objeto com a pesquisadora. Enquanto professora, teve sua trajetória profissional vinculada ao distrito de Tapera, zona rural do município de Aquiraz-CE, onde lecionou as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia entre os anos de 2003 e 2007. Considera-se um período relevante, visto que ampliou os horizontes sobre a realidade educacional desta localidade, o que trouxe a necessidade de ingressar no Mestrado Profissional para fins de compreender de forma crítica, as nuances que envolvem a escola de tempo integral e a evasão escolar no referido *locus*.

No âmbito acadêmico, o estudo pode contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a educação em tempo integral, ampliando o conhecimento sobre sua repercussão na permanência estudantil e na qualidade do ensino, a partir de um recorte da realidade da zona rural de um município cearense. Do ponto de vista social, a pesquisa possibilita a compreensão dos desafios enfrentados por alunos, professores e gestores, especialmente, em contextos de vulnerabilidade, fornecendo subsídios para a formulação de estratégias que favoreçam a equidade educacional.

No que versa sobre o campo político, a investigação se torna fundamental para subsidiar a avaliação e aprimoramento das políticas públicas educacionais. Pois, é imprescindível destacar a importância de investimentos estruturais e pedagógicos, que garantam a efetividade do modelo de ensino integral, contribuindo para a redução da evasão escolar e para a construção de uma educação mais inclusiva e acessível.

Este trabalho está organizado em cinco seções, onde a primeira faz uma apresentação ao tema, problematizando o campo e trazendo à luz o *locus* da pesquisa. A segunda seção está direcionada para a apresentação do contexto da política de educação em tempo integral no Brasil, fazendo um recorte analítico sobre as desigualdades sociais e a relação com a falta de acesso à educação, assim como o capitalismo e sua relação com o campo.

Quanto a terceira seção, apresenta-se o percurso metodológico em avaliação de políticas públicas; definindo os procedimentos, sujeitos, instrumentos e técnicas para coleta e análise dos dados. Nessa etapa da pesquisa, aprofunda-se o olhar sobre o processo avaliativo, descrevendo como a Avaliação em Profundidade foi aplicada ao estudo.

A quarta seção, prioriza a Análise do Conteúdo de Bardin (2016), a partir da análise e discussão dos resultados das entrevistas. Essa etapa faz o levantamento dos dados gerais dos participantes, a transcrição das falas dos sujeitos da pesquisa e a categorização; busca-se fazer a interpretação e análise das falas e conteúdos obtidos, fazendo uma interlocução com o referencial teórico. Por fim, a quinta seção faz uma análise geral do estudo, através das considerações finais.

2 ESTADO DA ARTE

A presente discussão aborda a relação entre as seguintes categorias: desigualdades sociais e o acesso à educação, com foco na educação em tempo integral e profissional, com base nos seguintes autores: Marassi (2012), Therborn (2006), Tilly (2006) e Sen (2001) e outros. Apresenta-se uma análise da crise estrutural do modelo escolar brasileiro, conforme discutido por Barroso (2008), e examina o conceito de escola de tempo integral à luz das reflexões de Esquinsani (2024) e Libâneo (2014).

Destaca-se a diferença conceitual entre escola de tempo integral e educação integral, ressaltando que a ampliação do tempo na escola não necessariamente garante uma formação integral do estudante. Ainda, avalia-se a repercussão desse modelo na redução das desigualdades educacionais, considerando os desafios de infraestrutura, formação docente e financiamento público.

A discussão também traça um panorama histórico das políticas de educação em tempo integral no Brasil, desde as iniciativas de Anísio Teixeira, passando pelos CIEPs de Darcy Ribeiro, até o Programa Mais Educação e suas limitações operacionais. A revisão das contribuições de autores como Moll (2012), Gadotti (2009) e Frigotto (2017), enfatiza a necessidade de um modelo educacional que supere a simples ampliação da jornada escolar, promovendo a interdisciplinaridade e a formação crítica dos alunos. Por fim, reforça-se a importância da regulamentação da educação integral, conforme previsto na LDB/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, apontando para a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam equidade e qualidade no ensino.

2.1 Desigualdades sociais e o acesso à educação: vestígios da macroeconomia

De maneira crítica, as desigualdades sociais no Brasil, com um foco particular sobre sua manifestação no sistema educacional, Marassi (2012) oferece uma análise profunda sobre as barreiras de acesso à educação de qualidade. Destaca-se que as desigualdades sociais não são, apenas, um reflexo de disparidades materiais, visto que envolvem também questões simbólicas e sociais.

Com base na análise de Therborn (2006), Tilly (2006) e Sen (2001), é possível identificar como as desigualdades se perpetuam, especialmente, no que tange ao acesso à educação. O sistema educacional brasileiro, ao invés de ser um mecanismo de ascensão social, muitas vezes reforça as desigualdades existentes, já que o acesso à educação de qualidade é desigual.

Marassi (2012), descreve que as desigualdades sociais não devem ser compreendidas somente como um reflexo das disparidades materiais, mas como um fenômeno complexo que envolve, também, questões simbólicas e sociais. Para Therborn (2006), a desigualdade é empírica e estrutural, atravessando várias esferas da vida social. Deste modo, infere-se que as desigualdades são um conjunto de categorizações que criam hierarquias e exclusões, influenciando, assim, o acesso a bens sociais, como a educação, e se perpetuando ao longo do tempo (Therborn, 2006).

No que tange à educação, Marassi (2012) reflete sobre a maneira como o sistema educacional brasileiro funciona como um espaço onde as desigualdades se reproduzem. Observa-se que o sistema educacional, frequentemente, atua como um meio de expandir as desigualdades existentes, pois o acesso à educação de qualidade é, historicamente, desigual.

Esse ponto está alinhado com a visão de Tilly (2006), que argumenta que as desigualdades são reforçadas mediante categorias sociais que definem as oportunidades disponíveis para diferentes grupos. A educação, nesse contexto, funciona como uma das principais maneiras pelas quais as desigualdades sociais se manifestam, através das disparidades de classe, raça, gênero e poder presentes na sociedade.

Em seu estudo, Marassi (2012), também aborda as "fronteiras categóricas" discutidas por Tilly (2006), que descreve como as desigualdades se reproduzem e se intensificam ao longo do tempo por meio da criação de fronteiras sociais entre grupos. No contexto da educação, essas fronteiras se manifestam de diferentes maneiras, como, por exemplo, nas disparidades de infraestrutura entre escolas públicas e privadas, nos diferentes níveis de ensino oferecidos, e nas barreiras que limitam o acesso de determinados grupos à educação de qualidade. A segregação escolar, a falta de recursos e as assimetrias nas expectativas sociais de alunos, dependendo de sua classe social, raça ou gênero, contribuem para a permanência e perpetuação das desigualdades.

Infere-se que as categorias geram e reproduzem as diferenças, mas não necessariamente as desigualdades (Marassi, 2012). Vejamos:

Existem três formas principais de distinguir diferença e desigualdade. Primeiro, uma diferença pode ser horizontal, sem que nada ou ninguém esteja acima ou abaixo, seja melhor ou pior, enquanto uma desigualdade é sempre vertical, ou envolve *ranking*. Em segundo lugar, diferenças são apenas questão de gosto e/ou de categorização. Uma desigualdade, por sua vez, não é apenas uma categorização; é algo que viola uma norma moral de igualdade entre seres humanos. (...) Em terceiro, para uma diferença tornar-se uma desigualdade ela deve também ser extingüível. A maior destreza física do indivíduo jovem médio, em comparação com a do sexagenário médio não é uma desigualdade. Mas as diferentes oportunidades de vida das mulheres em comparação com os homens, dos negros filhos de trabalhadores em comparação com brancos filhos de banqueiros, passaram a ser vistas como desigualdades. Em uma sentença: desigualdades são diferenças hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas (Therborn, 2006, p.145).

Segundo Therborn (2006) e Marassi (2012), as desigualdades horizontais, referem-se às diferenças entre indivíduos de grupos sociais distintos, enquanto as verticais dizem respeito às hierarquias dentro desses grupos. Manifestam-se no sistema educacional, com a segregação entre escolas públicas e privadas e a hierarquização do acesso a uma educação de qualidade.

Vale destacar que a análise proposta sobre os mecanismos que geram a desigualdade material, categorizada por Tilly (2006), abre um debate sobre a natureza das disparidades sociais, especialmente, no que tange à exploração e à reserva de oportunidades. A exploração, conforme o autor, refere-se ao controle de recursos por um grupo, que utiliza o esforço de outros para gerar valor, mas sem garantir a esses indivíduos o acesso ao produto total de seu trabalho.

Assim, a ideia de que um grupo pode monopolizar a produção de valor, enquanto exclui outros do benefício dessa produção, exemplifica um processo de desigualdade que se perpetua por meio da apropriação e do controle de recursos essenciais⁶. Considera-se um conceito essencial para entender como as dinâmicas econômicas e sociais reforçam as desigualdades, pois, as pessoas que detêm o controle dos recursos acabam estabelecendo as regras e condições de quem pode ou não se beneficiar da geração de valor.

Por outro lado, a reserva de oportunidades está intrinsecamente ligada à exclusão de certos grupos das possibilidades de acesso a recursos. Ao limitar a

⁶A discussão sobre capitalismo e sua influência no sistema educacional será discutida na próxima seção.

disponibilidade de recursos, seja mediante barreiras sociais, econômicas ou políticas, os grupos dominantes mantêm o poder sobre quem pode se inserir nas redes de relações sociais e acessar as oportunidades disponíveis.

Tilly (2006), sugere que essas barreiras não são somente estruturas físicas, estão enraizadas nas relações de poder que definem quem possui ou não o direito de acessar determinados espaços, ou recursos. O fechamento de posições e a exclusão de categorias geram uma estrutura desigual, onde a mobilidade social e a distribuição de recursos são limitadas, criando uma hierarquia que dificulta a ascensão dos mais desfavorecidos.

O recorte analítico de Sen (2001), complementa essa discussão ao propor a igualdade de capacidades como uma abordagem crítica para avaliar a desigualdade real. A igualdade deve ser entendida para além de termos de oportunidades materiais, mas como uma questão de capacidade de cada indivíduo de funcionar e prosperar em sua sociedade.

Sen (2001), destaca a importância de reconhecer as diferentes condições dos indivíduos, levando à sua reflexão sobre a igualdade de "capacidades" e a necessidade de identificar em que áreas essa igualdade deve ser promovida. Para Sen (2001), a definição de "igualdade de quê?", é fundamental para compreender a desigualdade em outras esferas da vida, uma vez que as condições e oportunidades dos indivíduos variam de acordo com seu contexto social, econômico e cultural. A igualdade, portanto, não pode ser entendida de forma homogênea, pois a heterogeneidade humana exige uma análise que considera as múltiplas variáveis que afetam a vida das pessoas.

Além disso, Sen (2001) introduz o conceito de "igualdade basal", o qual propõe que uma característica individual deva ser considerada fundamental para a justiça social, ética e política, sendo essa a base para justificar a desigualdade em outras áreas. A igualdade basal implica que, para uma sociedade ser justa, é preciso haver uma preocupação primária em garantir a igualdade em áreas específicas, mesmo que isso signifique que, em outras esferas, a desigualdade seja aceita. Esse ponto de é crucial, ao permitir um entendimento mais profundo das desigualdades estruturais, considerando que a luta por igualdade não deve ser uma simples busca pela homogeneização das condições, mas sim pela igualdade de capacidades para cada indivíduo ter as ferramentas necessárias para alcançar o seu potencial (Sen, 2001).

Com base no artesanato intelectual produzido, apreende-se que a desigualdade não pode ser percebida, apenas, pela escassez de renda:

Se nós queremos uma medida de desigualdade ou pobreza propriamente satisfatória, nós não podemos defini-la apenas no espaço de renda, e temos que suplementar os dados de renda com informações acerca de relações sociais entre as pessoas e acerca de grupos de comparação cujos padrões de consumo influenciam o que é considerado ser um 'consumo necessário' em um contexto social particular. Dados econômicos não podem ser interpretados sem o necessário entendimento sociológico (Sen, 2001, p. 45).

Sen (2001), ressalta, ainda, a necessidade de uma abordagem mais ampla e multidimensional para compreender a desigualdade e a pobreza. Olhar isoladamente, não reflete a real condição dos indivíduos em um contexto social específico, é essencial considerar as relações sociais, os padrões de comparação e o que é definido como consumo necessário dentro de cada sociedade. Destarte, a desigualdade não pode ser analisada aparte do aspecto sociológico, pois como os indivíduos interagem e se inserem nos grupos, influencia diretamente suas condições de vida.

Conforme Therborn (2006; 2010), não se trata de uma única desigualdade, mas de múltiplas desigualdades, que afetam diferentes grupos sociais de maneiras diversas. O autor propõe que a desigualdade deva ser compreendida como um fenômeno multidimensional, indo além de uma abordagem meramente ética e se consolidando como uma questão empírica e organizacional; as desigualdades estruturam a sociedade, determinam a distribuição de recursos e moldam os padrões e valores compartilhados por um grupo.

É importante destacar que Sen (2001) e Therborn (2006), convergem na ideia de que a desigualdade não pode ser compreendida sem considerar as interações sociais e os fatores estruturais que a sustentam. Enquanto Sen (2001), enfatiza a necessidade de avaliar as capacidades e oportunidades dos indivíduos em um contexto específico, Therborn (2006), aprofunda a análise ao classificar a produção da desigualdade em quatro formas principais: distanciamento, exclusão, hierarquia e exploração. São categorias que refletem diferentes dinâmicas da desigualdade, desde a segregação social até a distribuição desigual de recursos e o controle sobre posições hierárquicas.

O distanciamento, refere-se à separação entre grupos sociais, criando barreiras que dificultam a mobilidade e a interação entre diferentes estratos da

sociedade. Quanto à exclusão, está relacionada à negação de acesso a determinados bens, direitos ou oportunidades, impedindo que certos grupos compitam em igualdade de condições. A hierarquia, trata-se das estruturas de poder que estabelecem relações de dominação e subordinação, perpetuando desigualdades sistêmicas. Por fim, a exploração envolve a apropriação do trabalho ou dos recursos de um grupo por outro, gerando desigualdades materiais e sociais (Therborn, 2006).

Enquanto isso, Boschetti (2009), mostra uma preocupação no que se refere ao avanço das desigualdades sociais, e sua interface no processo de formação integral do indivíduo:

As diretrizes na construção da política social apresentam recomendações dos organismos internacionais. O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2006, do Banco Mundial, é explícito: a meta é a equidade, entendida como igualdade de oportunidades, de forma que respeite as liberdades individuais bem como o papel mercado na alocação dos recursos. O ex-presidente do Banco Mundial, Paul Wolfowitz, considera que a ação pública deva visar a ampliar o conjunto de oportunidades para aqueles que têm menos voz e menores recursos e capacidades (Boschetti, 2009, p. 48).

A análise de Boschetti (2009), traz à tona um tema necessário ao discutir sobre desigualdade social no Brasil e educação. Nesse contexto, ao inserir o Banco Mundial no centro do debate, infere-se que este desempenha um papel, significativo, nas políticas educacionais de diversos países, especialmente, aqueles em desenvolvimento, como no caso brasileiro. Sua atuação se dá, principalmente, por meio do financiamento de programas educacionais e da formulação de diretrizes que orientam reformas nos sistemas de ensino. No entanto, esse interesse não se dá de forma desinteressada, mas sim em uma lógica econômica e política que visa atender a objetivos específicos alinhados ao mercado global.

De acordo com Laval (2004), a educação é compreendida como um investimento necessário para o crescimento econômico. O controle direto sobre a formação fundamental e profissionalizante, impulsionado pelos interesses econômicos, segundo o autor, busca garantir a qualificação da mão de obra, assim como a sustentação de um mercado lucrativo para empresas que atuam no setor educacional.

Nesse contexto, a educação é tratada como um bem econômico, cuja principal função é fornecer mão de obra qualificada para atender às exigências do capitalismo globalizado. Leher (1998), reforça essa perspectiva ao apontar que o Banco Mundial estrutura suas diretrizes educacionais para garantir que os países

adotem políticas neoliberais, promovendo a privatização e a mercantilização do ensino. Essa abordagem resulta em uma concepção de educação que prioriza competências técnicas e pragmáticas em detrimento de uma formação crítica e humanista. Dessa forma, a instituição atua na padronização das políticas educacionais, reduzindo a autonomia dos países na construção de modelos pedagógicos adaptados às suas realidades específicas.

A macroeconomia tem sua atuação na educação “justificada”, com base na necessidade de modernização e eficiência dos sistemas de ensino. Contudo, como aponta Laval (2004), esse modelo reforça desigualdades ao incentivar a criação de mecanismos de avaliação padronizados que desconsideram as especificidades socioculturais dos países. Além disso, a ênfase na racionalização de custos e na redução do investimento público acaba precarizando a qualidade da educação, dificultando o acesso universal ao ensino de qualidade.

Diante desse cenário, conclui-se que o interesse do Banco Mundial na educação está diretamente relacionado à sua visão econômica de desenvolvimento. Embora suas políticas sejam apresentadas como soluções para os desafios educacionais globais, elas, frequentemente, refletem interesses mercadológicos e políticos que podem comprometer a democratização do ensino e a formação integral dos cidadãos (Laval, 2004). Assim, é fundamental que os países reflitam, criticamente, sobre essas diretrizes e busquem construir modelos educacionais que priorizem a inclusão, a equidade e a emancipação social.

Laval (2004), ainda complementa essa análise, considerando que essa instrumentalização da educação não é um fenômeno recente, ao recuperar a tradição utilitarista da escola, destacando teóricos como Herbert Spencer e Adam Smith, os quais já defendiam uma formação voltada às necessidades do mercado. A lógica subjacente a essas ideias, sustenta que o ensino deve atender à demanda econômica, preparando os alunos para serem consumidores e trabalhadores eficientes, em vez de enfatizar uma formação crítica e humanista.

Diferente do que os pesquisadores como Arroyo (2012, p. 25), defendem:

É necessário que a prática escolar tenha o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para os indivíduos das camadas menos privilegiadas, tecendo uma educação que leve a humanização e a transformação social. É necessário que a escola seja um espaço em que esses indivíduos possam se ver como sujeitos históricos e sociais.

Entretanto, a escola, ao longo das décadas, foi gradativamente incorporada à lógica do capitalismo, perdendo seu papel de espaço crítico e emancipador. Em vez de estimular o pensamento livre e a construção do conhecimento autônomo, o sistema educacional se alinha às demandas do mercado, priorizando a formação técnica e a adaptação dos indivíduos à dinâmica econômica vigente. Essa realidade coloca em xeque a função social da escola e levanta questionamentos sobre os rumos da educação no contexto neoliberal, onde o ensino é cada vez mais tratado como um investimento e não como um direito fundamental (Laval, 2004).

Observa-se que a macroeconomia e o planejamento educacional caminham juntos. Laval (2004) descreve como, a partir dos anos 1960, os governos passaram a estruturar os sistemas de ensino com base nas exigências do setor produtivo. O planejamento estatal da educação, especialmente, na França, buscava ajustar o fluxo de mão de obra às necessidades industriais, garantindo um equilíbrio entre formação e empregabilidade.

Contudo, o autor destaca que esse modelo reforça uma visão tecnocrática da educação, na qual o ensino tradicional é visto como obsoleto, sendo substituído por estratégias de gestão empresarial e pragmatismo educacional. Destarte, a seção seguinte aborda sobre o capitalismo e sua relação com as escolas de tempo integral e a educação profissional.

2.1.1 Educação em tempo integral e profissional: desafios entre mercado e desenvolvimento humano

A educação em tempo integral, tem sido promovida como uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino, proporcionando uma formação que vai além dos conteúdos curriculares tradicionais e inclui atividades esportivas, culturais e de qualificação profissional. No entanto, a forma como esse modelo é estruturado pode revelar contradições quando analisado sob a perspectiva da profissionalização precoce e da adequação às exigências do mercado de trabalho.

De acordo com Laval (2004), a educação tem passado por uma transformação relevante nas últimas décadas, direcionando-se cada vez mais para atender às demandas do mercado. A universalização do modelo profissionalizante, tornou-se uma das características centrais da educação moderna, convertendo-a, em grande parte, em um processo contínuo de formação para o trabalho. Esse fenômeno

reflete mudanças nas relações entre educação e economia, bem como na própria organização do trabalho e nas expectativas em relação aos indivíduos.

Organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), impulsionam reformas educacionais que enfatizam a necessidade de preparar os estudantes para uma inserção direta no mercado. Como consequência, a escolarização tende a ser compreendida não mais como um espaço privilegiado para o desenvolvimento intelectual e cultural, mas como um meio de qualificação para o emprego. Segundo Laval (2004), essa mudança se dá pela imposição de um modelo educacional vinculado à lógica empresarial, onde a obtenção de aptidões voltadas para a produtividade ganha mais relevância do que o aprendizado aprofundado de conteúdos técnicos e científicos.

Vislumbra-se que esse processo está intrinsecamente relacionado ao modelo econômico neoliberal, predominante nas últimas décadas, que valoriza a flexibilidade e a adaptabilidade dos trabalhadores diante das instabilidades do mercado (Laval, 2004). Com a globalização e as constantes transformações nas formas de produção, a especialização profissional, que outrora garantia estabilidade, já não é mais suficiente para assegurar sucesso no mercado. A exigência por um perfil profissional cada vez mais flexível reforça a ideia de que, em um contexto de mudanças contínuas, qualificações formais tornam-se secundárias em relação à capacidade de adaptação comportamental e social.

Com isso, a redefinição do conceito de profissional reflete essa lógica. Em vez de um indivíduo qualificado em uma área específica, espera-se que o trabalhador contemporâneo seja capaz de aprender de forma contínua, adaptando-se rapidamente às novas demandas do mercado. Laval (2004), descreve esse fenômeno como uma "profissionalização generalista", na qual a educação não forma mais profissionais para ocuparem postos de trabalho bem definidos, mas para se ajustarem a condições laborais voláteis e, muitas vezes, precárias.

Nesse contexto, o modelo educacional promovido por essa perspectiva, prioriza a eficiência e a flexibilidade, em detrimento da formação crítica e da emancipação intelectual. A escola deixa de ser um espaço de formação cidadã e passa a ser moldada pela cultura empresarial, onde os valores mercadológicos permeiam todos os aspectos da educação. Assim, essa realidade pode ser observada no Brasil, onde as escolas de tempo integral, apesar de sua proposta de formação abrangente, são frequentemente estruturadas para atender a essas exigências,

preparando os estudantes para o mercado de trabalho em vez de promover um aprendizado voltado ao desenvolvimento humano.

A partir das reflexões de Harvey (2008), percebe-se que a volatilidade do mercado global faz com que o trabalhador moderno não seja mais definido por um conjunto fixo de habilidades técnicas, mas por sua capacidade de se ajustar rapidamente às novas condições laborais. Esse fenômeno reforça a necessidade de compreender a educação como parte de um sistema mais amplo, no qual a lógica do capital, influencia diretamente as políticas educacionais.

Ao analisar o contexto brasileiro, observa-se que o ensino integral tem sido defendido como uma estratégia para reduzir desigualdades e ampliar oportunidades educacionais. No entanto, as desigualdades sociais e econômicas ainda se refletem no acesso e na permanência dos estudantes nesse modelo. Segundo Laval (2004), quando a escolarização é orientada, exclusivamente, para a formação profissional, acaba por reproduzir e ampliar essas desigualdades, desconsiderando as barreiras estruturais que dificultam a permanência dos alunos na escola.

Reflexões de Bourdieu (1998), contribuem para essa análise ao demonstrar que o sistema educacional tende a favorecer aqueles que já possuem um capital cultural e econômico acumulado, marginalizando os que não compartilham dessas mesmas condições. Dessa forma, a profissionalização precoce pode aprofundar a exclusão educacional, uma vez que os estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam dificuldades para se adequar às exigências do ensino integral, sendo muitas vezes forçados a abandonar os estudos para contribuir financeiramente com suas famílias.

No Brasil, a proposta das escolas de tempo integral enfrenta desafios adicionais, pois não considera plenamente as condições socioeconômicas de grande parte dos estudantes. Ao exigir dedicação exclusiva à escolarização, esse modelo pode dificultar a permanência daqueles que precisam conciliar trabalho e estudo. Como apontado por Laval (2004), a lógica neoliberal aplicada à educação pode resultar na exclusão de estudantes que não conseguem se adequar a essas exigências, intensificando os índices de evasão escolar.

Sob a ótica de Bourdieu (1975), a reprodução das desigualdades sociais no campo educacional se manifesta, nesse contexto, pela ausência de políticas de suporte financeiro e social para estudantes vulneráveis. Assim, em vez de atuar como um instrumento de inclusão, o ensino integral pode funcionar como um mecanismo

seletivo, beneficiando aqueles que possuem condições para permanecer na escola e excluindo aqueles que precisam trabalhar para garantir a própria subsistência.

Diante desse panorama, a relação entre escolas de tempo integral e a lógica da profissionalização imposta pelo mercado, revela-se contraditória. Se, por um lado, busca-se oferecer uma formação mais completa e democrática, por outro, há uma orientação crescente para a especialização precoce, que prioriza a preparação dos alunos para o mercado em detrimento do desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã.

No Brasil, essa crítica torna-se ainda mais relevante diante das desigualdades estruturais que limitam o acesso equitativo à educação. Embora as escolas de tempo integral sejam apresentadas como um meio de ampliar as oportunidades educacionais, muitas vezes acabam sendo capturadas pela lógica da eficiência e da flexibilidade como dito anteriormente, reforçando um sistema que valoriza a adaptação ao mercado em detrimento da formação integral do indivíduo.

Para capturar a política de educação em tempo integral no Brasil, seu conteúdo e seus eixos estruturantes, o tópico a seguir busca trazer demarcações básicas que servirão de subsídio para a análise dos dados. As discussões seguem as análises de Esquinsani (2024), Libâneo (2014), Moll (2012) e outros autores, bem como o texto da lei.

2.2 Demarcações sobre a educação em tempo integral

Os estudos introdutórios de Esquinsani (2024), acerca da escola de tempo integral, enquadram-se da constante crise do modelo escolar brasileiro. Como apontado por Barroso (2008), essa crise é perene e reiterativa, por envolver a mesma estrutura escolar elitista e meritocrática, suscitando a busca por alternativas que reformulem a organização educacional. Dentre essas alternativas, o modelo de escola de tempo integral surge como uma proposta recorrente, embasada na ampliação da permanência dos alunos no ambiente escolar e na reorganização dos tempos e espaços educativos.

Um dos principais pontos críticos abordados por Esquinsani (2024), é a confusão conceitual entre escola de tempo integral e educação integral. Embora frequentemente tratados como sinônimos, tais termos possuem distinções fundamentais.

Segundo Libâneo (2014, p. 5-6):

[...] a educação integral antes de tudo compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, que como tal, deveria ser característica de todas as escolas. Desse modo, corresponde à educação integral um amplo conjunto de práticas pedagógicas socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral.

Dessa maneira, compreende-se que a escola de tempo integral, refere-se à estruturação escolar que estende a carga horária do aluno no espaço físico da escola, enquanto a educação integral corresponde a um conjunto de princípios pedagógicos voltados para o desenvolvimento pleno do indivíduo, conforme destacado pelo autor. Assim, uma escola de tempo integral pode não garantir uma educação integral, da mesma forma que uma educação integral não precisa, obrigatoriamente, ocorrer em um regime de tempo integral (Libâneo, 2014).

Ao contextualizar a implantação da escola de tempo integral no Brasil, Esquinsani (2024), ressalta sua história vinculada a projetos políticos específicos, bem como sua recorrência como solução para os desafios da educação pública. No entanto, há uma crítica implícita ao fato de que a simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não garante, por si só, melhorias na qualidade da educação. Essa expansão pode, inclusive, resultar na reprodução das mesmas práticas tradicionais em uma jornada escolar mais longa, sem transformar, efetivamente, os processos de ensino e aprendizagem.

A trajetória das políticas públicas educacionais, implementadas ao longo dos anos, norteia o que hoje se tem de concreto para direcionar o processo de desenvolvimento dos educandos. De acordo com Lima (2021), a democratização do acesso à escola é um desafio recorrente na sociedade brasileira, seja pelo aspecto da reprodução social, das diferenças que formam a escola, seja pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ou pelo nível de envolvimento da comunidade nos colegiados. No entanto, as sucessivas reformas educacionais significam, em essência, tentativas de amortecimento das contradições, tais como o reajuste das discrepâncias entre a composição e o volume dos egressos da escola e as necessidades da hierarquia ocupacional, além do controle das frustrações de certos segmentos sociais (Guará, 2009).

Colaborando com essa análise, Moll (2012) enfatiza que as escolas foram organizadas de forma deficiente para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem ao mercado de trabalho. Ao analisar essa estrutura, observa-se que foi solidamente montada e reproduzida, de modo que, mesmo diante da ampliação do ensino obrigatório e da proibição do trabalho para menores de 16 anos, a escola destinada às classes populares ainda não consegue oferecer uma formação mais abrangente.

Nesse sentido, Moll (2012) sugere que a escola de tempo integral pode ser um ambiente que transcenda a mera ampliação da carga horária, proporcionando uma educação mais conectada às diversas dimensões da formação do indivíduo. Seu estudo indica que, nesse modelo, tanto os educandos quanto os educadores têm a oportunidade de vivenciar um processo de autodescoberta e desenvolvimento pessoal, ampliando suas capacidades e potencialidades.

Ao avaliar as políticas públicas educacionais de tempo integral, é fundamental revisitar as contribuições de Moacir Gadotti, renomado educador e filósofo brasileiro. Gadotti (2009), destaca que a educação popular deve promover uma formação inclusiva e acessível, sendo um instrumento de emancipação social e política. Inspirado por Paulo Freire, o autor defende a pedagogia crítica, que incentiva os educadores a desafiar as estruturas de poder na educação, promovendo um ensino que fomente o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Além disso, Gadotti (2009), integra conceitos de sustentabilidade à educação, enfatizando sua importância para preparar os indivíduos para os desafios ambientais e sociais contemporâneos. Para ele, a educação deve ir além do ensino acadêmico tradicional, incorporando a formação ética e cidadã.

Já Frigotto (2017), argumenta que a educação em tempo integral deve promover a integração curricular e a interdisciplinaridade, permitindo que os alunos façam conexões importantes entre as disciplinas e apliquem o aprendizado em contextos reais. Conforme o autor, a escola deve formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar eticamente na sociedade. Influenciado por Paulo Freire também, Frigotto (2017) vê a educação em tempo integral como uma prática de liberdade, na qual os alunos são incentivados a questionar, refletir e se expressar livremente. No entanto, ele ressalta que a implementação desse modelo requer infraestrutura adequada, formação contínua de professores e financiamento sustentável, pois, sem essas condições, a educação em tempo integral corre o risco

de ser, apenas, uma ampliação da jornada escolar sem mudanças estruturais, agudizando as desigualdades escolares.

Diante dessas reflexões, a análise de Esquinsani (2024), mostra-se pertinente ao destacar a importância de uma reflexão mais profunda sobre os objetivos e desafios da escola de tempo integral. Para que esse modelo seja eficaz, infere-se necessário um comprometimento com a reestruturação curricular, a valorização dos profissionais da educação e a garantia de infraestrutura adequada, elementos essenciais para que a extensão da jornada escolar se traduza em uma verdadeira educação integral.

Além disso, de que maneira as escolas de tempo integral reduzem as assimetrias sociais, para garantir a permanência de alunos em situação de vulnerabilidades? O debate não pode se restringir a uma concepção de soluções simplistas, tendo em vista as complexidades estruturais da educação brasileira. Portanto, a implementação da educação em tempo integral precisa ser acompanhada por políticas públicas consistentes que garantam sua efetividade e equidade, evitando que se torne mais uma reforma educacional, que reproduza as desigualdades já presentes no sistema escolar. A seção seguinte, amplia o olhar sobre essas assimetrias e como impactam a política educação em tempos de interesses macroeconômicos.

2.2.1 Revisão histórica e atual da política no Brasil

Desde os primeiros experimentos com a educação integral, ainda nas décadas iniciais do século XX, até as políticas mais recentes, o conceito de tempo integral tem se transformado conforme o contexto social, político e econômico do país. No entanto, a implementação dessa proposta tem enfrentado desafios estruturais e políticos, levantando questões sobre sua efetividade e sustentabilidade a longo prazo.

Esquinsani (2024), apresenta um panorama abrangente da história da educação em tempo integral no Brasil, desde suas origens com Anísio Teixeira até as políticas mais recentes. A análise detalha como esse modelo educacional evoluiu ao longo das décadas, destacando as influências pedagógicas e os desafios estruturais e políticos que marcaram cada fase; compreender o contexto de formulação é imprescindível para apreender o movimento atual.

Seguindo uma lógica temporal, Anísio Teixeira foi um dos pioneiros da educação integral no país, concebendo um modelo que ampliava o tempo escolar, bem como visava a formação global do estudante. As propostas de Salvador e Brasília, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e o Centro de Educação Elementar, refletiam um esforço para atender à crescente demanda educacional de uma sociedade em processo de urbanização e industrialização.

Conforme delineia Esquinsani (2024), Anísio Teixeira defendia a integração de atividades pedagógicas, artísticas e esportivas, buscando oferecer uma experiência escolar mais rica e diversificada. Contudo, a implementação desses projetos enfrentou dificuldades relevantes, como a necessidade de altos investimentos em infraestrutura e na qualificação de docentes, o que limitou sua expansão para além dos projetos-piloto.

Durante os anos de 1960, a experiência dos Ginásios Vocacionais em São Paulo, trouxe uma tentativa de adaptar o ensino integral ao contexto da época, com foco na formação técnica e profissional dos jovens. Entretanto, segundo aponta Rovai (2005), esse modelo tinha um caráter seletivo, atraindo alunos de diferentes classes sociais, mas sem garantir acessibilidade ampla. Assim, a curta duração dos Ginásios Vocacionais (1962-1969), indica que o projeto não se consolidou como uma política pública permanente, na maioria devido às mudanças no cenário político e educacional do país.

Ao adentrar no contexto da década de 1980, observa-se o aparecimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e implementados no governo de Leonel Brizola. Diferente da visão pedagógica de Teixeira, Ribeiro via a educação integral como uma ferramenta de justiça social, visando combater a exclusão educacional das classes menos favorecidas.

No entanto, os CIEPs enfrentaram desafios semelhantes aos projetos anteriores, como altos custos de manutenção e dificuldades na formação de professores qualificados. A falta de um planejamento sustentável a longo prazo e resistências políticas comprometeram a continuidade desse modelo em larga escala, resultando na deterioração de muitas unidades ao longo dos anos (Esquinsani, 2024).

A tentativa de expandir a educação em tempo integral no governo Collor por meio dos CIACs/CAICs, também não teve o sucesso esperado. Embora houvesse um plano ambicioso para a criação de 5.000 unidades, somente 400 foram, efetivamente, implementadas.

De acordo com Di Giovani e Souza (1999), apontam que a falta de uma infraestrutura adequada comprometeu a qualidade do programa, e Maurício (2002), enfatiza a importância da infraestrutura na educação integral. O fracasso parcial dos CAICs, reflete a descontinuidade política e a falta de alinhamento entre o planejamento e a execução, problemas recorrentes nas políticas educacionais brasileiras.

Dando continuidade às políticas educacionais, cada governo buscou implementar um modelo que contemplasse, de maneira integral, as demandas da população estudantil. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), estabeleceu diretrizes fundamentais para a organização da educação no Brasil, incluindo a possibilidade da jornada ampliada na educação básica (BRASIL, 1996).

A partir da primeira década do século XXI, o debate sobre a educação em tempo integral ganhou força. Impulsionado pelo movimento das Cidades Educadoras e consolidado pela criação do Programa Mais Educação (PME) em 2007, no governo federal, como estratégia para ampliar a permanência dos estudantes na escola e diversificar suas oportunidades de aprendizagem.

O Programa Mais Educação, trouxe uma nova perspectiva sobre a educação integral, com foco na ampliação da jornada escolar sem a necessidade de grandes investimentos em infraestrutura física. O modelo permitiu maior flexibilidade, adaptando-se melhor às realidades locais e utilizando espaços comunitários para complementar a formação dos alunos. No entanto, o programa também enfrentou desafios, como a falta de articulação entre escola e comunidade, a escassez de recursos para atividades extracurriculares e a dependência de financiamento instável, o que resultou em uma implementação desigual pelo país.

É imperativo evidenciar que, nos anos 2000, o Brasil vivia um período de crescimento econômico e ampliação de políticas sociais. O governo Lula, investiu fortemente na área da educação, criando programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁷ e a expansão das

⁷Prouni: Criado em 2004, o Programa Universidade para Todos oferece bolsas de estudo em instituições privadas para estudantes de baixa renda.

Fundeb: Fundo de financiamento da educação básica, instituído em 2006 e tornado permanente em 2020, ampliando a participação da União.

universidades federais. Nesse contexto, a educação integral passou a ser vista como um mecanismo para reduzir desigualdades educacionais, oferecendo aos alunos mais tempo na escola com atividades esportivas, culturais e pedagógicas.

O programa Mais Educação, surgiu com essa perspectiva, entretanto, enfrentou desafios como falta de estrutura adequada, dificuldade na articulação entre escolas e comunidades e dependência de recursos federais. A implementação variou entre os estados e municípios, refletindo desigualdades regionais na oferta de educação integral no país.

Contudo, a análise de Esquinsani (2024), evidencia que a educação em tempo integral no Brasil passou por diferentes fases, sempre refletindo o contexto social, político e econômico da época. Desde a proposta pedagógica inovadora de Anísio Teixeira até as tentativas de universalização por meio de programas federais, o principal desafio tem sido garantir a continuidade e sustentabilidade dessas iniciativas.

Destarte, o futuro da educação integral precisa ir além da ampliação do tempo escolar, incorporando estratégias para a formação docente, financiamento sustentável e uma maior integração com a realidade social dos alunos. A principal lição da história é que boas ideias educacionais exigem apoio político, financeiro e social para se tornarem efetivas a longo prazo (Esquinsani, 2024). A seguir, adentra-se no conteúdo da política e suas normativas-base.

2.2.2 Conteúdo da política: regulamentações sobre a escola de tempo integral

A educação em tempo integral vem sendo regulada por diversas normativas ao longo dos anos. A LDB/1996, foi pioneira ao mencionar a possibilidade da educação integral na organização da escola básica, prevendo sua implementação progressiva no ensino fundamental (Brasil, 1996). No entanto, a ausência de diretrizes específicas sobre sua execução, gerou interpretações distintas e modelos variados, impactando a consolidação dessa modalidade de ensino.

Estrutura-se a partir de diferentes eixos, que visam garantir sua efetividade e continuidade ao longo do tempo. Um dos principais eixos é a ampliação da jornada escolar, conforme estabelecido na LDB/1996, que prevê o aumento progressivo do tempo de permanência dos alunos na escola. Esse princípio foi reforçado pelo Decreto n.º 6.253/2007, que define a jornada escolar mínima.

O referido Decreto, trouxe maior clareza ao definir a educação básica em tempo integral como a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias durante o período letivo, abrangendo todas as atividades escolares (Brasil, 2007). A regulamentação da carga horária reforçou a necessidade de ampliar a permanência dos alunos na escola, promovendo o ensino formal, assim como atividades complementares, como esportes, artes e reforço pedagógico.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, instituído pela Lei n.º 10.172/2001; enfatizou os benefícios da educação integral, associando-a à redução das desigualdades sociais e à ampliação das oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2001).

Outro eixo fundamental é a universalização e expansão progressiva da oferta desse modelo educacional. O PNE/2014, em sua Meta 06, estabelece a necessidade de oferecer educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, alcançando no mínimo 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014). Apesar desses avanços normativos, a implementação do modelo continua enfrentando desafios, especialmente, em relação ao financiamento e à infraestrutura escolar.

A reestruturação curricular e pedagógica também se apresenta como um eixo central. A Lei n.º 13.415/2017, derivada da Medida Provisória n.º 746/2016, trouxe mudanças significativas ao reformular o ensino médio e ampliar a carga horária mínima anual, prevendo um aumento progressivo para 1.400 horas (Brasil, 2017).

Infere-se que a referida legislação, vinculou a educação integral à ampliação da jornada escolar, sem, no entanto, garantir diretrizes metodológicas e estruturais que assegurem uma formação verdadeiramente integrada. Como apontam Silva e Boutin (2018), a formação integral dos estudantes deve transcender a simples ampliação do tempo escolar, promovendo uma abordagem pedagógica multidimensional.

Salientando os desafios, observa-se que a implementação da educação em tempo integral no Brasil, tem sido marcada por avanços e retrocessos, muitas vezes refletindo as mudanças de governo e a falta de uma política educacional de Estado. Andrade (2011), aborda um dos aspectos mais críticos para a consolidação da educação em tempo integral, o qual é sua continuidade como uma política de Estado, e não apenas de governo.

A realidade demonstra que as iniciativas educacionais são descontinuadas ao longo das mudanças administrativas, comprometendo sua efetividade a longo prazo. Contudo, para que essa política seja viável, é necessário que ela esteja institucionalizada de forma permanente, garantindo sua manutenção independente de interesses político-partidários (Andrade, 2011).

Além dos desafios financeiros, a ampliação do tempo escolar não garante, por si só, a melhoria da qualidade da educação. Vieira (2007), ressalta que boas intenções sem o devido suporte orçamentário resultam em políticas ineficazes. Maurício (2002), complementa essa visão ao afirmar que a simples extensão da carga horária não resolve problemas estruturais como evasão e repetência, sendo necessária uma reestruturação curricular que valorize o aprendizado integrado.

Nesse sentido, a sustentabilidade financeira e a adequação da infraestrutura são desafios recorrentes para a efetivação dessa política. Como destaca Vieira (2007), a falta de recursos pode levar à criação de "ilhas de excelência", onde somente algumas escolas conseguem oferecer um ensino integral de qualidade, enquanto outras operam de forma precária. Dessa forma, a ausência de financiamento adequado compromete a universalização dessa modalidade de ensino.

Além disso, a política de ensino em tempo integral exige a integração com outras políticas públicas, como alimentação, esporte, cultura e assistência social. O PNE/2001 já sinalizava que a ampliação da jornada escolar deveria estar associada a um conjunto de ações que garantissem suporte ao desenvolvimento integral dos estudantes, o que foi reforçado pela Portaria n.º 1.145/2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral.

Outro aspecto fundamental na discussão sobre a escola em tempo integral é a distinção entre educação integral e ampliação da jornada escolar. Queiroz (2015), esclarece que a educação integral, refere-se a um ensino transdisciplinar, que busca formar o estudante em sua totalidade, enquanto a escola em tempo integral se concentra no aumento do tempo de permanência do aluno na instituição. Assim, para que a escola de tempo integral cumpra seu papel social e educativo, é essencial haver uma proposta pedagógica inovadora, que vá além do simples prolongamento da jornada escolar (Esquinsani, 2024).

Portanto, embora as normativas tenham avançado na consolidação da educação em tempo integral como uma política educacional relevante, sua implementação ainda enfrenta desafios estruturais, financeiros e metodológicos. A

seção seguinte, busca apresentar o percurso metodológico para avaliar esta política, com ênfase na realidade do Distrito Tapera, Zona Rural do município de Aquiraz - CE.

3 PERSPECTIVA AVALIATIVA

Esta seção, busca abordar a avaliação de políticas públicas a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, refletindo sobre as abordagens tradicionais e o movimento pós-construtivista, com destaque para as análises de Lejano (2011) e Rodrigues (2008; 2016). Vislumbra-se a necessidade de debater este campo em disputa, considerando que, ainda, a hegemonia recai sobre as avaliações positivistas, as quais priorizam mensurar dados com foco na eficiência, eficácia e efetividade.

Destarte, utiliza-se este espaço para apresentar o percurso metodológico em avaliação de políticas públicas, onde se optou pela Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008; 2016), enquanto marco avaliativo. Ainda nesta seção, introduz uma breve análise sobre o território e os sujeitos da pesquisa, descrevendo o ambiente onde o estudo foi realizado e os participantes que contribuíram com suas experiências e perspectivas. O *locus* refere-se ao espectro territorial da pesquisa. Além disso, define-se o tipo de estudo, sua natureza e os instrumentos de coleta e análise de dados, com destaque para a Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

3.1 Avaliação de políticas públicas: perspectiva contra-hegemônica e abordagem para a pesquisa

O debate precisa iniciar conceituando o campo. Assim, compreende-se que as políticas públicas podem ser entendidas como ações ou intervenções do Estado para resolver problemas sociais, econômicos ou ambientais que afetam a sociedade. Através delas, o Estado visa promover o bem-estar social, combater desigualdades e organizar os recursos de forma mais equitativa (Souza; Carvalho e Braz, 2024).

O surgimento das políticas públicas está, intimamente, ligado ao desenvolvimento dos Estados modernos, que buscam minimizar as falhas do mercado e promover a justiça social, especialmente em contextos de desigualdade estrutural, como o sistema capitalista. Nos países que ainda não alcançaram um pleno desenvolvimento, as políticas públicas assumem um papel ainda mais relevante, uma vez que devem responder aos desafios impostos por uma economia desigual e por questões de falta de acesso aos serviços essenciais. A noção de políticas públicas se originou, inicialmente, na Europa, com ênfase no papel do Estado, mas ganhou nova

perspectiva nos Estados Unidos, que passaram a valorizar as ações governamentais como um aspecto central da intervenção estatal (Souza, 2006).

Destarte, o conceito de política pública não é uniforme, e diversos teóricos oferecem diferentes definições. Para Lynn (1980), elas são um conjunto de ações do governo que produzem efeitos específicos, enquanto Peters (1986), define as políticas públicas como a soma das atividades governamentais que influenciam a vida dos cidadãos. Já Dye (1984) oferece uma visão mais concisa, entendendo as políticas públicas como o que o governo escolhe ou não fazer. Por outro lado, Laswell (1958), propõe uma definição centrada em “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (Souza, 2006).

No entanto, todas essas definições compartilham a premissa de que as políticas públicas são respostas governamentais que visam atender a problemas e necessidades da sociedade; mas, destaca-se que as abordagens variam em relação à ênfase no papel ativo do governo ou nos efeitos concretos dessas ações na vida dos cidadãos.

Ao longo do tempo, no entanto, algumas críticas foram levantadas contra essas concepções. Souza (2006) aponta que, ao centralizar a definição de políticas públicas na ação do governo, muitas dessas teorias não consideram os limites e conflitos no poder decisório dos governos, além de negligenciarem a participação de outras instituições e grupos sociais.

Nesse sentido, Oliveira (2019) expande a concepção tradicional ao afirmar que as políticas públicas devem ser vistas para além de respostas do governo, mas como um processo de articulação entre diversos atores e grupos sociais, cujas agendas e interesses são processados e hierarquizados ao longo de sua formulação, implementação e avaliação. Portanto, essa visão ampla reforça a ideia de que as políticas públicas são a materialização da ação pública, representando o movimento do Estado em diálogo com os diversos atores sociais envolvidos no processo, sejam eles políticos, técnicos ou cidadãos.

Oliveira (2019), aprofunda o olhar sobre as políticas públicas e traz uma análise imperativa: elas não são um fenômeno estático, mas sim dinâmico e multidimensional. Não surgem de maneira isolada e não seguem um fluxo linear e previsível. O ciclo clássico das políticas públicas, com suas fases interligadas e interdependentes — definição de problemas, formulação de políticas, implementação e avaliação —, embora útil, não captura toda a complexidade do processo.

Dessa maneira, Oliveira (2019), descreve que a definição de problemas, por exemplo, envolve a identificação das questões que devem ser tratadas pela política, mas esse processo pode ser influenciado por interesses específicos de grupos, que buscam priorizar determinadas questões em detrimento de outras. Além disso, a definição da agenda pública, a formulação das políticas e as decisões sobre como e quando as implementar, dependem de uma série de fatores externos, incluindo pressões políticas, disponibilidade de recursos e a viabilidade de um projeto no contexto social e econômico.

Ao falar sobre a implementação das políticas públicas, deve-se considerar que é, de fato, uma das etapas mais críticas e complexas. Não se trata, apenas, de colocar em prática um plano preestabelecido, mas de envolver uma rede de agentes, atores e processos de tomada de decisão que podem alterar os resultados esperados. A execução das políticas exige o cumprimento das metas previamente definidas, mas, sobretudo, a capacidade de adaptação aos imprevistos e aos desafios locais, o que pode afetar sua materialização.

Como observa Oliveira (2019), a implementação é um processo dinâmico que demanda a cooperação de múltiplos agentes e deve ser vista em sua complexidade, envolvendo uma série de ajustes ao longo do caminho. Com isso, a implementação de uma política não é um processo mecânico, mas envolve um grau significativo de flexibilidade e negociação, que muitas vezes não é considerado nas abordagens tradicionais.

O campo da avaliação das políticas públicas, por sua vez, ocupa uma posição fundamental nesse ciclo. A avaliação não deve ser, simplesmente, uma etapa final para medir a eficiência de uma política, mas é um componente contínuo do processo de políticas públicas (Souza; Carvalho; Braz, 2024).

Em um contexto ideal, a avaliação deve ser uma ferramenta de diagnóstico, permitindo identificar falhas no processo e fornecer subsídios para ajustes nas políticas. A avaliação também deve considerar as mudanças no contexto em que as políticas estão sendo implementadas, pois as condições locais e sociais podem influenciar diretamente os resultados. Essa perspectiva dinâmica da avaliação, permite que as políticas sejam revistas e reformuladas conforme as novas demandas ou desafios que surgem ao longo do tempo, tornando o processo mais flexível e responsivo (Souza; Carvalho; Braz, 2024).

É imperativo mencionar que a avaliação de políticas públicas é um campo complexo e multifacetado, que reflete diferentes correntes teóricas e metodológicas, sendo um importante instrumento para analisar a efetividade das intervenções governamentais. Historicamente, o campo de avaliação esteve, inicialmente, vinculado a abordagens positivistas e gerencialistas, que enfatizavam a quantificação dos resultados e a eficiência na alocação de recursos, com foco em uma análise objetiva e técnica do desempenho das políticas públicas (Souza; Carvalho; Braz, 2024).

Fortemente influenciada pelos pressupostos tecnocráticos, essa perspectiva, buscava respostas claras e mensuráveis sobre os resultados das ações governamentais. Entretanto, foi amplamente criticada por desconsiderar os aspectos sociais, políticos e subjetivos das políticas, essenciais para uma compreensão mais profunda de sua implementação e impacto.

Durante as décadas de 1980 e 1990, surgiram novas abordagens críticas, que desafiaram as premissas do modelo tradicional. Alinhadas ao paradigma interpretativista e a epistemologias contra-hegemônicas, essas abordagens, passaram a questionar a ideia de neutralidade da avaliação e destacaram a necessidade de considerar o contexto sociopolítico, os interesses envolvidos e a participação dos diversos atores na formulação e implementação das políticas públicas (Gussi; Oliveira, 2016).

Nesse contexto, a avaliação de políticas públicas deixou de ser vista como um procedimento técnico e impessoal, sendo entendida como um espaço de disputa e construção de sentidos, onde diferentes visões sobre a política pública e seus impactos são negociadas. Autores como Guba e Lincoln (1989), denunciam aspectos vinculados aos modelos positivistas:

[...] como a descontextualização dos objetos avaliados em nome de uma pretensa neutralidade ou do controle de variáveis, e a dependência exagerada da mensuração quantitativa formal sob o argumento de maior rigidez dos dados levantados. Criticam ainda a crença na confiabilidade dos instrumentos de avaliação que gerariam verdades indiscutíveis, a falta de abertura para alternativas metodológicas de compreensão do real e a noção de isenção de valores e posicionamentos políticos, que liberavam o avaliador de qualquer responsabilidade moral ou política (Guba; Lincoln *apud* Gasparini, 2011; 2020, p. 23).

As abordagens contra-hegemônicas no campo da avaliação das políticas públicas, tornaram-se uma prática mais dialógica e inclusiva, com maior ênfase nas

dimensões éticas, de justiça social e de equidade. A avaliação crítica busca ir além dos indicadores de desempenho, incorporando análises sobre as relações de poder, a distribuição de recursos e os impactos sociais das políticas públicas. Souza (2006) e Spink (2010), argumentam que a avaliação deve ser sensível às particularidades dos grupos historicamente marginalizados, denunciando as assimetrias de poder e propondo metodologias que permitam uma análise mais ampla e contextualizada das políticas.

Dentro dessa linha crítica, Lejano (2012), propõe uma abordagem de avaliação experiencial, que valoriza a vivência prática dos indivíduos nos contextos sociais, políticos e culturais, em contraposição aos modelos rigidamente quantitativos. A avaliação experiencial, reconhece a complexidade das políticas públicas, buscando entender como elas se materializam na prática, considerando as contradições e desafios que surgem durante sua implementação.

O modelo elaborado por Lejano (2012), não se limita a um exercício técnico, mas envolve uma reflexão contínua sobre as experiências vividas pelos sujeitos, promovendo uma compreensão profunda das realidades cotidianas. Ao integrar abordagens quantitativas e qualitativas, a avaliação experiencial propõe um ciclo dinâmico de coleta e análise de dados, permitindo uma visão mais holística e rica sobre os fenômenos estudados.

Quadro 1 - Definições entre os modelos positivistas e o experiencial

Dimensão	Modelo Positivista	Modelo Experiencial
Lógica	Linear	Não linear
	Hipóteses isoladas do empírico	Interação pesquisador/empíria
	Teste de Hipóteses	Teoria emerge da prática
Natureza do conhecimento alcançado	Resumo de análise de dados estatísticos (<i>survey</i>)	Multidimensional: diferentes tipos de dados e informações
Análise	Teste de Hipóteses	Hermenêutica-holística
	Resultado: correlação ou não com as hipóteses	Integração das diferentes dimensões contempladas
	Crítérios: replicabilidade e confiança	Crítérios: autenticidade da descrição da política como experiência

Objetivos	Prova estatística	Compreensão ampla e processual da dinâmica da política
	Respostas pontuais	Possibilidade de ação

Fonte: elaborado por Souza, Carvalho e Cruz (2024, p. 14).

Com base no exposto, Lejano (2012) introduz uma ruptura paradigmática ao propor uma abordagem multidimensional na avaliação de políticas públicas. Seu modelo não se limita à teoria, mas busca superar o reducionismo tradicional ao incorporar a experiência concreta dos atores políticos no ambiente real. Assim, essa perspectiva valoriza a complexidade inerente aos fenômenos, reconhecendo-os como processos dinâmicos e contextuais.

Bebendo na fonte de Lejano (2012), Rodrigues (2016) também adota uma abordagem qualitativa e interpretativa para a avaliação de políticas públicas, defendendo a “Avaliação em Profundidade”. Para a autora, a avaliação deve ir além da simples mensuração de resultados e buscar compreender as subjetividades, as trajetórias e as interações dos sujeitos envolvidos nas políticas. Para maior apreensão, o quadro a seguir elabora uma correlação entre os modelos tradicionais e o modelo experiencial, trabalhado por Lejano no movimento pós-construtivista.

Desse modo, a avaliação em profundidade, segundo Rodrigues (2008; 2016), envolve uma abordagem multidimensional e interdisciplinar, que considera as diversas facetas de uma política pública e seus efeitos para diferentes grupos sociais. Isso implica na necessidade de uma análise contextualizada, adaptada às particularidades de cada cenário, e flexível o suficiente para captar as mudanças ao longo do tempo.

Ampliando o olhar sobre a Avaliação em Profundidade, Rodrigues (2016), é imperativo descrevê-la como uma prática que busca interpretar as políticas públicas de maneira complexa e contextualizada, a partir de quatro eixos analíticos: o conteúdo da política, sua trajetória institucional, seu espectro temporal e territorial e o contexto de sua formulação.

Rodrigues (2016), define do conteúdo da política, como a etapa que deve ser examinado os documentos institucionais, buscando compreender os objetivos, as bases conceituais e a coerência interna da política. Quanto a trajetória institucional da política, deve ser avaliada a partir da pesquisa de campo, que permite mapear os descompassos entre a concepção inicial da política e os resultados obtidos na implementação.

Rodrigues (2016), ainda destaca que as instituições passam por processos dinâmicos de adaptação, influenciados pelas realidades locais e pelas novas posições que ocupam ao longo do tempo. O espectro temporal e territorial da política, por sua vez, deve ser considerado, pois a política não pode ser analisada de maneira isolada em suas diferentes esferas, mas sim em seus contextos específicos, considerando as particularidades socioculturais e regionais que podem influenciar sua implementação.

Por fim, o contexto de formulação da política, segundo Rodrigues (2016), abrange fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam sua concepção. A autora considera disputas de poder, demandas sociais e restrições estruturais que moldam suas diretrizes e implementação. Assim, analisar esse contexto permite compreender contradições, desafios e coerência da política ao longo do tempo.

Destarte, a Avaliação em Profundidade busca ir além das análises tradicionais e proporcionar uma compreensão mais rica e completa das políticas públicas, considerando suas múltiplas dimensões e os diferentes atores envolvidos. Portanto, deve ser um processo contínuo, dinâmico e reflexivo, que integre as múltiplas perspectivas sobre a política e permita ajustar as intervenções de acordo com as mudanças no contexto social e político.

O presente estudo, utiliza-se a abordagem de Rodrigues (2016) para apreender o objeto, considerando a necessidade de uma análise multidimensional e contextualizada, inerente à política de educação em tempo integral. Os respectivos eixos detalhados a cima, dão subsídios metodológicos para realizar uma avaliação menos ingênua e mais densa, apesar das limitações. Portanto, ao adotar a Avaliação em Profundidade, possibilita-se ultrapassar uma avaliação meramente quantitativa e positivista, enfatizando a importância das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos, bem como as tensões e adaptações que ocorrem na prática.

3.2 Procedimentos metodológicos

Neste tópico, apresenta-se o percurso metodológico adotado para avaliar a implementação da política pública de educação em tempo integral na Escola Raimundo Tomaz, localizada no distrito de Tapera-Aquiraz/CE. O objetivo é analisar como essa política é aplicada no contexto da escola investigada, compreender a metodologia das ações pedagógicas e identificar as possíveis mudanças e desafios

enfrentados pelos alunos com a adoção do ensino integral. Além disso, busca-se verificar a correlação entre essa política educacional e a melhoria dos índices educacionais.

A pesquisa, fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, que, conforme Rodrigues (2016), exige do pesquisador uma postura aberta ao que observa, ouve e vivencia no campo, permitindo que a realidade investigada conduza a construção analítica. Diferente de métodos baseados na testagem de hipóteses pré-definidas, a avaliação aqui proposta parte de pressupostos emergentes da experiência em campo e do diálogo com os sujeitos envolvidos na política (Silva *et al.*, 2019).

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é, especialmente, adequada para a investigação de fenômenos complexos nas ciências sociais, ao lidar com um nível de realidade que não pode ser reduzido a dados meramente quantificáveis. Assim, engloba aspectos subjetivos, como significados, valores, crenças e atitudes, permitindo uma compreensão aprofundada dos processos analisados. Complementando essa perspectiva, Godoy (1995), destaca elementos essenciais da pesquisa qualitativa, como a valorização do ambiente natural como fonte primária de dados, o papel ativo do pesquisador como instrumento de investigação, o caráter descritivo da análise, o enfoque indutivo e a importância do que é atribuído pelos sujeitos às suas experiências.

Nesse contexto, opta-se pela realização de um estudo de caso, o qual se apresenta como a estratégia metodológica mais apropriada para a presente pesquisa, ao possibilitar uma análise detalhada e contextualizada da implementação da política pública de educação em tempo integral. Segundo Gil (2008), o estudo de caso é uma abordagem metodológica que se caracteriza pela análise profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, permitindo um entendimento detalhado e contextualizado da realidade investigada.

O pesquisador opta por essa estratégia quando deseja explorar fenômenos complexos dentro de seu ambiente real, especialmente, quando há múltiplas variáveis interagindo e a separação entre fenômeno e contexto não é clara. É o caso da dinâmica do *locus* da pesquisa, sendo, portanto, fundamental captar nuances e especificidades do objeto estudado e proporcionar *insights* que podem contribuir para a formulação de teorias e práticas no Distrito de Tapera/CE.

Embora predominantemente qualitativa, a pesquisa não exclui o uso de dados quantitativos e secundários, combinando diferentes técnicas metodológicas

para garantir uma avaliação ampla e aprofundada. Outrossim, a pesquisa faz um levantamento bibliográfico e documental: fornece o embasamento teórico necessário, assim como uma análise documental detalhada para reconstruir a trajetória da política, identificando mudanças ao longo do tempo e suas relações com o contexto social e político. Além disso, foi utilizado entrevistas estruturadas com os sujeitos envolvidos, o que possibilitou capturar suas percepções e experiências, revelando como interpretam e ressignificam suas práticas no cotidiano escolar.

3.2.1 Classificação e tipos de pesquisa

No entendimento de Las Casas (2012), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada e não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

Destaca-se, ainda, que a pesquisa qualitativa, segundo Gibbs (2009), visa abordar o mundo exterior, e não apenas em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios. Seu objetivo é compreender, descrever e, por vezes, explicar os fenômenos sociais a partir de diversas perspectivas.

A coleta de dados é uma etapa crucial em qualquer pesquisa, ao fornecer as informações necessárias para análise e interpretação. No contexto da educação em tempo integral, entender como esses dados são coletados pode ajudar a avaliar a eficácia dos programas implementados (Minayo, 2014).

Por conseguinte, vislumbra-se ser possível verificar os resultados da implantação do ensino integral nesta unidade educacional da rede estadual, localizada no distrito de Tapera, no município de Aquiraz/CE. Outro ponto é identificar os desafios, especialmente, para a gestão poder se equiparar às especificidades que diferenciam uma escola regular de uma escola de tempo integral.

3.2.2 Apresentação do locus e os sujeitos da pesquisa

O território da pesquisa, situa-se no distrito de Tapera, pertencente ao município de Aquiraz, localizado no litoral leste da Região Metropolitana de Fortaleza, no Estado do Ceará. Tapera, foi criado em 6 de julho de 1988, por meio da Lei

Estadual n.º 1.1471, sendo anexado ao município de Aquiraz, que, ao longo do tempo, passou por alterações em sua divisão territorial, sendo atualmente composto por nove distritos, incluindo Tapera.

O distrito possui uma população de aproximadamente 8.840 habitantes, conforme o censo de 2010, e se caracteriza por uma infraestrutura básica com, por exemplo, o Cartório de Registro Civil. A região, historicamente, influenciada pela integração com Aquiraz, a primeira capital do Ceará, tem seu desenvolvimento atrelado ao crescimento do município, marcado pelo turismo e pelas iniciativas culturais, como a criação da Tapera das Artes, um centro cultural de relevância local.

Do ponto de vista socioeconômico, o distrito experimenta uma dinâmica que envolve o desenvolvimento do turismo, especialmente, devido à proximidade das praias de Aquiraz, gerando empregos e movimentando a economia local. Além disso, as instituições culturais desempenham um papel central na vida comunitária, com destaque para a Tapera das Artes, que fomenta atividades artísticas e educativas. A economia também é impulsionada pela presença de diversas subdivisões no território, como Fagundes, Poço Cumprido, Canoa, entre outras, que, juntas, contribuem para o crescimento da região.

Em termos educacionais, tapera oferece diversas instituições de ensino, tanto municipais quanto estaduais, com escolas como a E.M.E.F. Plácido Castelo e o Educandário Aprender para Crescer, além do Centro de Educação e Cidadania Ma. de Castro Bernardo, localizado nas proximidades. Para o ensino médio, destaca-se a E.E.M.T.I. Raimundo Tomaz, que também oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), sendo uma das principais instituições de ensino na região. O desenvolvimento educacional é complementado por projetos culturais e educativos, que visam à formação integral dos jovens e ao fortalecimento da identidade local.

Ao conduzir uma pesquisa, a escolha dos sujeitos é um dos fatores mais críticos para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. Os sujeitos são os indivíduos ou entidades que participam diretamente da pesquisa e fornecem os dados necessários para a análise (Minayo, 2009). Partido da premissa de que o objetivo dessa pesquisa é avaliar a implementação da política pública de tempo integral na Escola Raimundo Tomaz, no Distrito de Tapera, localizada no município de Aquiraz/CE, apresenta-se no quadro a seguir com a caracterização do campo investigativo.

Quadro 2 – Caracterização da escola de tempo integral da rede municipal de ensino no Distrito de Tapera, município de Aquiraz (2018 a 2023)

Ano	Série	Série	Série	Total
2018	1º Ano	-	-	109 alunos
2019	1º Ano	2º Ano	-	210 alunos
2020	1º Ano	2º Ano	3º Ano	370 alunos
2021	1º Ano	2º Ano	3º Ano	360 alunos
2022	1º Ano	2º Ano	3º Ano	396 alunos
2023	1º Ano	2º Ano	3º Ano	431 alunos

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC (2024).

Conforme o quadro demonstrativo, o Tempo Integral foi implementado na unidade escolar em 2018, com as turmas do 1º ano do Ensino Médio. No ano de 2019, foi ampliado para as turmas do 2º ano do Ensino Médio e em 2020, deu-se início ao 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 3 – Caracterização da Escola de Tempo Integral da rede Municipal de Ensino no Distrito de Tapera no Município de Aquiraz / 2024

Corpo Docente	26 Professores
Corpo Discente	493 alunos
Quadro de funcionários	12 funcionários
Núcleo Gestor	06 gestores (direção/coordenação)
Turnos de Funcionamento	Manhã e tarde

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC (2024).

Com base nisso, os sujeitos da pesquisa totalizam 42 participantes, distribuídos em diferentes categorias para garantir uma análise ampla e aprofundada do fenômeno estudado. O grupo é composto por: seis profissionais da gestão escolar, incluindo membros da direção e coordenação, dez alunos matriculados no Ensino Médio, dez familiares desses estudantes, dez professores da escola e seis alunos que abandonaram os estudos no último ano do Ensino Médio. A escolha desses participantes, permite compreender o impacto das dinâmicas educacionais a partir de diferentes perspectivas, abrangendo tanto a visão institucional quanto a experiência dos estudantes e suas famílias.

O próximo tópico aborda as técnicas de coleta e análise de dados, essenciais para garantir a precisão e a consistência das informações obtidas na

pesquisa. Estas metodologias são fundamentais para a avaliação e interpretação dos dados, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos investigados.

3.2.3 Técnicas de coletas e análise dos resultados

Para o desenvolvimento deste estudo, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conhecer a literatura existente sobre a temática. Em seguida, procedeu-se à análise documental dos normativos da unidade escolar, objeto deste estudo. Por fim, aplicaram-se entrevistas estruturadas com os sujeitos da pesquisa.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, Macedo (1994) esclarece que se trata da busca de informações em documentos que se relacionam com o problema investigado, tais como livros, verbetes de enciclopédias, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses, entre outros. Destaca-se ainda a importância do fichamento das referências para a posterior utilização na identificação do material citado.

No contexto das entrevistas estruturadas, Manzini (2004) define essa técnica como um método que segue um roteiro de questões previamente estabelecidas, diretamente relacionadas aos interesses da pesquisa. Diferentemente da entrevista semiestruturada, a estruturada mantém um formato rígido, garantindo que todas as perguntas sejam aplicadas de maneira padronizada.

De acordo com Minayo (2014), esse tipo de entrevista é amplamente utilizado em pesquisas científicas e processos seletivos, caracterizando-se por um conjunto fixo de perguntas aplicadas na mesma ordem a todos os entrevistados. Busca-se assegurar a uniformidade e a comparabilidade das respostas, tornando a análise mais objetiva e consistente.

Quanto à perspectiva avaliativa, Rodrigues (2008), propõe o conceito de Avaliação em Profundidade como um processo dinâmico e inclusivo, que vai além da simples mensuração de resultados para compreender, de forma detalhada, a materialização das políticas públicas. Prioriza-se o envolvimento da comunidade e a adaptação ao contexto, permitindo uma análise mais holística das políticas e programas sociais.

A autora, destaca que a Avaliação em Profundidade visa entender, analisar e interpretar as dinâmicas sociais, culturais e econômicas de uma determinada

comunidade; considera-se essencial para a formulação de políticas públicas e intervenções ajustadas às realidades locais (Rodrigues, 2016).

Seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que cada participante compreendesse sua participação voluntária, sem ônus ou prejuízo. Conforme Minayo (2009), esse documento é essencial na pesquisa científica, assegurando que os sujeitos tenham ciência de todos os aspectos envolvidos antes de consentirem com sua participação.

Quadro 4 – Técnicas de coleta e análise de dados por objetivo específico

Objetivo Específico	Técnica de Coleta de Dados	Técnica de Análise de Dados
Analisar o contexto de formulação da política educacional em nível nacional e local	Pesquisa Bibliográfica e Documental Para apreensão do <i>locus</i> , empírica	Análise de conteúdo
Compreender a natureza das ações pedagógicas, identificando as possíveis mudanças e dificuldades advindas da aplicação da proposta de ensino integral na vida dos alunos	Pesquisa Documental e Empírica	
Identificar os desafios e as possibilidades da política de educação integral no município de Aquiraz, levando em consideração a percepção dos entrevistados.	Entrevista estruturada aplicada com os profissionais de educação (professores), funcionários da escola, incluindo-se os coordenadores e gestores, alunos, devidamente matriculados, alunos que abandonaram a escola no último ano do Ensino Médio e responsáveis dos alunos	

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Em síntese, a descrição do processo metodológico utilizado neste estudo tem como intuito esclarecer os procedimentos adotados para evidenciar os avanços e desafios que marcaram a implementação do tempo integral na unidade educacional Raimundo Tomaz, da rede estadual, localizada no distrito de Tapera, no município de Aquiraz/CE.

A análise dos dados coletados por meio das entrevistas estruturadas, realizadas com seis profissionais da gestão (direção e coordenação), dez alunos do Ensino Médio, dez famílias dos alunos anteriormente entrevistados, dez professores da escola e seis alunos que abandonaram os estudos no último ano do Ensino Médio,

permitiu responder aos questionamentos levantados (e até mesmo levantar outros novos).

Para apreciação dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo. Conforme a abordagem de Bardin (2016), é uma técnica utilizada para examinar dados qualitativos, permitindo a identificação, categorização e interpretação dos significados subjacentes às comunicações realizadas pelos sujeitos da pesquisa. É um método que oferece uma abordagem sistemática para transformar informações subjetivas em dados analisáveis, promovendo maior rigor e objetividade na investigação.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo segue três etapas fundamentais: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

1. Pré-análise: consiste na organização do material coletado, incluindo a leitura flutuante dos dados, a formulação de hipóteses e a definição das categorias de análise. No contexto deste estudo, as entrevistas estruturadas foram transcritas e organizadas, permitindo uma visão geral do material coletado antes de iniciar a fase de categorização.
2. Exploração do material: a partir da transcrição das entrevistas, os dados foram sistematicamente codificados e categorizados. Esse processo consiste na separação das informações em unidades temáticas, possibilitando identificar padrões, recorrências e divergências entre as respostas dos participantes. A categorização é um elemento essencial, por possibilitar agrupar os dados de forma coerente, promovendo uma melhor compreensão das percepções dos sujeitos sobre a implementação do tempo integral na unidade educacional investigada.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: após a categorização, os dados passaram por um processo de inferência, no qual foram analisadas as relações entre os discursos, permitindo a identificação de tendências e padrões. A interpretação dos dados, foi fundamentada não apenas nas falas dos participantes, mas também no referencial teórico que embasa a pesquisa, assegurando uma análise crítica e contextualizada dos achados.

Minayo (2014), também enfatiza a importância da análise qualitativa para compreender fenômenos sociais complexos. Para a autora, a análise de conteúdo não deve se limitar à descrição dos discursos, mas deve buscar interpretar os sentidos e

as relações que emergem dos dados, considerando o contexto sociocultural no qual estão inseridos. Destaca-se que esse método permite a construção de um conhecimento mais aprofundado, favorecendo a compreensão das dinâmicas sociais envolvidas na temática investigada.

Dessa forma, a análise de conteúdo aplicada neste estudo, permitiu uma abordagem sistemática e criteriosa das informações coletadas, contribuindo para a interpretação dos desafios e avanços na implementação do ensino em tempo integral na unidade escolar Raimundo Tomaz. A combinação das perspectivas de Bardin (2016) e Minayo (2009), fortaleceu a confiabilidade da pesquisa, proporcionando uma análise estruturada e reflexiva sobre os dados obtidos.

4 A REALIDADE CEARENSE E DO DISTRITO TAPERA

A presente seção, aborda a realidade educacional no estado do Ceará e, mais especificamente, no Distrito Tapera, com um olhar detalhado sobre os desafios e as perspectivas enfrentadas pela educação na região. Busca-se aprofundar o olhar sobre a educação em tempo integral no Ceará, apresentando o contexto em que essa modalidade se insere, os conteúdos da política, fazendo interface com os principais desafios encontrados e as perspectivas de avanço nesse modelo educacional.

Ademais, dedica-se a um estudo de caso da Escola Raimundo Tomaz, localizada na zona rural do município de Aquiraz/CE, onde se analisa a realidade local e as especificidades da instituição no processo educativo. Dentro dessa análise, o subitem 4.2.2 foca no Projeto Político Pedagógico da escola, abordando seus aspectos gerais e como ele orienta as práticas pedagógicas e a organização do ensino na escola.

4.1 A educação em tempo integral no Ceará: contexto, conteúdo, desafios e perspectivas

A política de educação em tempo integral no estado do Ceará, tem sido um dos marcos na busca pela ampliação da jornada escolar e pela melhoria da qualidade do ensino. Aderindo à Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o estado iniciou esse processo, progressivamente, no ano de 2016, consolidando-o em 2017, com base no Plano Estadual de Educação do Ceará (Lei n.º 10.025/16).

A referida legislação, estabelece diretrizes fundamentais para a implementação da jornada ampliada, destacando-se: o currículo flexível, que visa oferecer itinerários formativos diversificados, dialogando com os projetos de vida de cada estudante e promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais; o acompanhamento individualizado de cada aluno, com a perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo maior equidade no acesso à educação; a implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo; e o aumento do envolvimento da comunidade e da família nas atividades escolares (Ceará, 2016).

Os pontos, destacados por meio da Lei n.º 10.025/16, visam favorecer tanto a entrada quanto a permanência dos alunos nas escolas, proporcionando condições plenas para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, além de contribuir para a continuidade de sua formação. Em um contexto mais amplo, a educação se configura como uma oportunidade igualitária para todos os alunos matriculados nas unidades escolares, funcionando como um meio de reduzir as desigualdades sociais e promover a inclusão.

No ano de 2016, como parte da estratégia de ampliação do tempo escolar, 26 escolas de ensino médio regular no Ceará, passaram a oferecer turmas em tempo integral. Inicialmente, esse modelo foi implementado nas primeiras séries, e a cada ano subsequente, expandiu-se para as demais séries. Em 2017, esse número aumentou para 71 escolas, com a adição de mais 45 unidades. Já em 2020, o Ceará contabilizava 155 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), distribuídas por todo o estado, como parte do esforço contínuo para garantir maior acesso e qualidade à educação (Seduc, 2024).

Dando continuidade à execução das metas do Plano Estadual de Educação, a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc/CE), apresentou em 2017, o plano "Os sete Cearás", com o intuito de cumprir a Meta 06 do Plano Nacional de Educação. É necessário mencionar que esse plano trouxe o compromisso de assegurar a todos os cidadãos uma formação educacional básica sólida, inclusiva e de qualidade, institucionalizando a Escola em Tempo Integral e modernizando a gestão educacional.

A partir desses marcos políticos-normativos, vislumbra-se que a implementação desse modelo tem se destacado no estado; buscou-se aprimorar a qualidade do ensino e garantir oportunidades iguais para todos os estudantes.

Para tanto, diversas estratégias têm sido adotadas pela Seduc/CE, incluindo parcerias públicas e privadas, as quais visam investir em infraestrutura e em recursos necessários para expandir o ensino em tempo integral. Além disso, há um grande foco na formação continuada de professores, por meio de programas específicos, para garantir que os docentes estejam preparados para lidar com a carga horária estendida e com os novos desafios pedagógicos. O currículo das escolas de tempo integral no Ceará é enriquecido com atividades extracurriculares, que promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos, além de fortalecerem os aspectos acadêmicos (Seduc, 2024).

A proposta de ensino integral no Ceará tem como base não, apenas, a ampliação do tempo escolar, mas também a ressignificação do espaço educativo. Dessa forma, a implementação da educação em tempo integral, conforme destacado pelo Sistema Educacional Brasileiro (SEB/MEC, 2011), busca melhorar as condições socioeducacionais dos alunos, as condições de trabalho para professores e equipes gestoras.

Considera-se um modelo que visa dinamizar os tempos e espaços pedagógicos, ampliando o repertório cultural e artístico dos estudantes e propiciando vivências educacionais mais significativas. Espera-se, assim, potencializar o sucesso acadêmico dos alunos e contribuir para a formação integral da juventude cearense.

Guará (2009), contribui para essa compreensão ao definir a escola de tempo integral a partir de quatro perspectivas: a formação integral do sujeito, a articulação do processo educativo ao desenvolvimento humano em diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, psicomotora e social), a inter-relação entre disciplinas e conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares e, por fim, a conexão da escola com a comunidade, garantindo atividades no contraturno para enriquecer e melhor o desempenho do estudante.

A SEB/MEC (2011), reforça que a ampliação do tempo escolar deve ser observada para além da ótica formativa, mas também nos âmbitos cognitivo, estético, ético e histórico, com atividades interdisciplinares que valorizem as potencialidades dos estudantes. Ainda aponta que, enquanto espaço pedagógico, a escola em tempo integral precisa garantir a utilização de ambientes diversos para o aprendizado, como laboratórios, salas de multimeios e outros espaços de convivência. Além disso, o entorno escolar é visto como mais um território pedagógico, favorecendo a aprendizagem e as vivências de práticas sociais, culturais e artísticas, que aprofundam o conhecimento e dão significado à formação dos estudantes.

O conteúdo da política corrobora com a análise de Arroyo (2012), uma vez que se argumenta sobre a ampliação da jornada escolar e a necessidade de ser acompanhada por mudanças na organização do ensino, as quais contemplem não a formação acadêmica, mas também aspectos éticos, estéticos, cognitivos e históricos da aprendizagem. A diversificação curricular, conforme destaca a SEB/MEC (2011), deve possibilitar o protagonismo estudantil por meio de disciplinas eletivas que incentivem a investigação científica, a criatividade e a articulação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos. Cavaliere (2009), reforça que a escola de tempo integral deve

ser um ambiente que estimule novas formas de aprendizagem e a construção da identidade estudantil.

No Ceará, a Lei n.º 14.273/2008, que cria as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), e a Lei n.º 12.287, com a finalidade de direcionar a implementação da educação em tempo integral, consolidaram a política pública de ensino médio em tempo integral nas escolas estaduais. Atualmente, o Estado conta com 261 escolas de ensino médio em tempo integral, distribuídas em 130 municípios, atendendo mais de 70 mil alunos.

A Lei n.º 16.287/2017, que estabelece a política de ensino médio em tempo integral no Ceará, estabelece que as EEMTIs devem adotar uma proposta pedagógica que contemple, entre outros aspectos, o currículo flexível e itinerários formativos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais e competências socioemocionais. A escola de ensino médio em tempo integral é concebida como uma comunidade de aprendizagem, onde alunos, escola e comunidade estabelecem objetivos comuns e implementam ações baseadas em evidências científicas para garantir o sucesso educacional e a melhoria na convivência escolar (Seduc, 2024).

A ampliação da jornada escolar, conforme destacado pela Seduc/CE (2024), envolve a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo: família, professores, funcionários e comunidade.

Destarte, o currículo das escolas de tempo integral é estruturado para contemplar quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Além disso, as Unidades Curriculares Eletivas (UCE) possibilitam que os alunos escolham seus itinerários formativos, refletindo sobre sua trajetória acadêmica e projetando seu futuro profissional.

Em consonância com os objetivos da BNCC, a diversificação curricular permite o protagonismo estudantil por meio da criação de disciplinas eletivas que atendem aos interesses dos alunos. As disciplinas tradicionais são redesenhadas, incorporando atividades como elaboração de projetos, visitas técnicas, aulas de campo, construção de protótipos e atividades artístico-culturais e esportivas. Essa abordagem amplia os horizontes do conhecimento e favorece a reflexão crítica sobre as complexas relações entre ciência e cotidiano.

É imperativo destacar que no ano de 2024, o Ceará alcançou a marca de 75% das escolas estaduais em tempo integral, com a adesão de 26 novas escolas de ensino médio a esse modelo; um número expressivo de 261 escolas distribuídas em 130 municípios, atendendo mais de 70 mil alunos. Essa ampliação está em consonância com a Meta 06 do Plano Estadual de Educação, que visa consolidar o ensino integral como uma prática regular na rede pública; cada unidade de ensino em tempo integral oferece uma jornada diária de nove horas-aula, com três refeições durante o dia, totalizando 45 horas semanais (Seduc, 2024).

A ampliação da jornada escolar, associada à diversificação curricular e à criação de espaços de aprendizado mais dinâmicos, cria oportunidades para um ensino de maior qualidade e para o fortalecimento do protagonismo dos estudantes. Além disso, a assistência técnico-pedagógica e financeira às unidades de ensino, fornecida pelo Ministério da Educação (MEC), se estrutura em cinco eixos: ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar, visando garantir a qualidade e a equidade na oferta do ensino em tempo integral, em uma rede de ensino cada vez mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos (Seduc, 2024).

Dessa forma, observa-se que a política de educação em tempo integral no Ceará tem sido uma referência nacional, promovendo equidade e garantindo oportunidades educacionais mais abrangentes para os estudantes da rede pública. No entanto, desafios ainda persistem, como a necessidade de contínuo investimento na formação docente, na melhoria da infraestrutura e no fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

À medida que a política avança, torna-se essencial avaliar continuamente seus impactos e buscar estratégias inovadoras para garantir sua efetividade e sustentabilidade, consolidando um modelo educacional que atenda às demandas do século XXI. A partir da análise do contexto e conteúdo da política de educação em tempo integral no Ceará, a seção seguinte contempla o desdobramento na região de Aquiraz, território que abrange o *locus* da pesquisa. Os dados foram coletados a partir de documentos extraídos da Secretaria Municipal de Educação (2024).

4.2 A realidade do Aquiraz: um estudo de caso da Escola Raimundo Tomaz

Aquiraz, município situado na costa leste do Ceará, é reconhecido como a primeira capital do estado. Com uma população de 80.645 habitantes, conforme o

Censo de 2022, e uma área de 480,236 km², Aquiraz está a aproximadamente 29 km de Fortaleza, integrando a Região Metropolitana da capital cearense (Anuário do Ceará, 2024)⁸.

A economia local é diversificada, com destaque para o turismo, impulsionado por praias como Porto das Dunas e Prainha, além de patrimônios históricos como o Museu Sacro São José de Ribamar e a Igreja Matriz de São José de Ribamar. O município também possui atividades agrícolas e industriais, contribuindo para sua posição como o 7º maior PIB do estado em 2020 (Anuário do Ceará, 2024).

Culturalmente, Aquiraz preserva tradições indígenas, europeias e africanas, refletidas em manifestações culturais e no artesanato local. A Secretaria de Cultura de Aquiraz desempenha um papel fundamental na identificação, preservação e valorização desses bens culturais, promovendo a qualificação e a inovação da produção cultural do município (Mapa Cultural do Ceará, 2024)⁹.

Chegando à esfera municipal, Aquiraz tem se destacado na implementação de programas de educação em tempo integral, seguindo as diretrizes e práticas que têm sido bem-sucedidas em todo o Estado. Com esta iniciativa, busca-se alinhar às diretrizes estaduais e nacionais, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e garantindo maior equidade no acesso à educação de qualidade (SME/Aquiraz, 2024).

Dessa maneira, as escolas de tempo integral no município têm apresentado avanços imperativos no desempenho acadêmico dos alunos, evidenciados pelos resultados em avaliações nacionais e estaduais. Além disso, o ambiente escolar mais atrativo e envolvente tem contribuído para a redução das taxas de evasão escolar, assegurando que mais estudantes permaneçam na escola até a conclusão do ensino básico.

Outro impacto positivo da educação em tempo integral em Aquiraz é a promoção da integração social. O programa tem sido eficaz na inclusão de alunos de diferentes origens sociais, promovendo a igualdade de oportunidades e o fortalecimento do senso de pertencimento à comunidade escolar.

⁸Disponível em: https://www.anuariodoceara.com.br/guia-das-cidades/fichas-dos-municipios/aquiraz/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 fev. 2025.

⁹Disponível em: https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/44255/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 fev. 2025.

Dessa forma, Aquiraz se estabeleceu como um exemplo bem-sucedido de educação em tempo integral no Ceará. Com políticas eficazes, parcerias estratégicas e um compromisso contínuo com a qualidade educacional, o município está proporcionando um futuro mais promissor para seus estudantes, servindo de inspiração para outras localidades (SME/Aquiraz, 2024).

Contudo, a realidade das escolas de tempo integral em Aquiraz, reflete um movimento nacional de ampliação da jornada escolar como estratégia para melhorar a qualidade da educação, fortalecer o aprendizado e reduzir desigualdades educacionais. A implementação desse modelo no município, seguiu diretrizes estabelecidas tanto pelo governo estadual quanto pelas políticas nacionais, alinhando-se à proposta de ampliar a permanência dos estudantes na escola e oferecer uma formação mais completa, que vai além dos conteúdos curriculares tradicionais (SME/Aquiraz, 2024).

Sua organização, baseia-se na ampliação da carga horária dos alunos, proporcionando uma jornada estendida que inclui não, apenas, as disciplinas obrigatórias, mas também atividades complementares voltadas para o desenvolvimento integral do estudante. As atividades incluem projetos interdisciplinares, disciplinas eletivas, oficinas temáticas e acompanhamento pedagógico personalizado. Além disso, há um foco no desenvolvimento socioemocional, preparando os alunos para os desafios acadêmicos e profissionais futuros (SME/Aquiraz, 2024).

Ao descentralizar a análise para a Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Tomaz, observa-se que sua história é marcada pelo compromisso com a educação e pela constante evolução para atender às necessidades da comunidade. Desde sua fundação, a instituição desempenha um papel fundamental na formação de crianças, adolescentes e adultos, consolidando-se como referência educacional no município. Seu percurso institucional, reflete mudanças estruturais e administrativas ao longo dos anos, assim como os desafios e conquistas que moldaram sua identidade (PPP, 2024).

A escola teve sua origem em 30 de abril de 1951, com a denominação de Escola Rural de Tapera, funcionando inicialmente com apenas uma sala de aula e tendo como primeira educadora a Sra. Maria Holanda Cavalcante, conhecida como D. Glorinha. Posteriormente, passou a ser chamada de Escola Isolada de Tapera.

Com o crescimento da demanda educacional na região, D. Áurea Pires de Freitas, liderou esforços para a criação de uma unidade de ensino mais estruturada; resultou na fundação da Escola de 1º Grau Raimundo Tomaz, oficializada por meio de um Decreto-Lei em 1983 e integrada à estrutura organizacional da Secretaria do Estado do Ceará. A documentação de Autorização foi concedida em 1985 e o Reconhecimento em 1987.

No ano de 1990, com a aposentadoria de D. Áurea Pires de Freitas, a vice-diretora Neide Queiroz de Freitas assumiu a direção escolar, sendo, posteriormente, eleita para mais dois mandatos consecutivos. Durante sua gestão, foi implantado o 2º grau, uma importante conquista que atendeu a uma antiga demanda da comunidade de Tapera, em Aquiraz. Em 1996, a professora Diana Fernandes Matos assumiu a direção, enfrentando o desafio de obter o reconhecimento oficial da escola, o que ocorreu, somente, em 1997, quando a instituição passou a se chamar Escola de 1º e 2º Graus Raimundo Tomaz.

No segundo semestre de 2004, Maurício Matos Pereira foi eleito diretor por meio de votação direta e iniciou o seu mandato em janeiro de 2005. O novo núcleo gestor era composto por: Ruth Generina Crisóstomo de Freitas como coordenadora pedagógica da sede, Manoel Senhor de Melo Filho como coordenador pedagógico do anexo em Serpa, Inaldo de Freitas Pires como coordenador de gestão e Antônio Cláudio de Queiroz Rodrigues como secretário escolar (PPP, 2024).

Passados os anos, em 2013, Francisca Ana Santos de Almeida foi designada para a direção escolar, permanecendo no cargo por duas gestões consecutivas por meio de indicação. No ano de 2018, a escola iniciou uma nova fase ao ofertar ensino em tempo integral para os alunos das 1ª séries, com 45 horas-aula semanais, enquanto os estudantes das 2ª e 3ª séries e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), continuaram no regime de tempo parcial.

No mesmo ano, a instituição foi rebatizada como Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Raimundo Tomaz, conforme publicado no Diário Oficial do Estado em 3 de maio de 2018. Em 2019, a ampliação do tempo integral chegou às turmas de 2ª série, culminando, no ano de 2020, com a formação da primeira turma nesta modalidade.

Ainda no ano de 2020, a diretora Ana Santos convidou as professoras Ana Quesado Sombra e Camila de Freitas Câmara para compor o núcleo gestor escolar. Com a chegada da pandemia de Covid-19, a escola enfrentou um dos maiores

desafios de sua história, adaptando-se ao ensino remoto. As salas de aula deram lugar às telas de computadores e celulares, e a tecnologia tornou-se a principal aliada na continuidade do ensino (PPP, 2024).

O retorno às aulas presenciais ocorreu em 2021, seguindo as diretrizes da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A reabertura foi gradativa, priorizando, inicialmente, os alunos das 3ª séries e implementando um modelo híbrido para as turmas de 1ª e 2ª séries.

Com o tempo, todas as turmas retornaram ao formato presencial, ainda sob protocolos sanitários. Logo, a vida foi tomando rumos próximos à normalidade, com sequelas latentes desse período de crise sanitária e humanitária.

A pandemia prorrogou o mandato dos gestores da rede pública estadual do Ceará, resultando na realização das eleições somente no final de 2023. No início de 2024, o novo núcleo gestor iniciou seu mandato para o quadriênio 2024-2027, contando com uma diretora e dois coordenadores.

Ao longo de sua trajetória, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Tomaz, consolidou-se como um espaço de aprendizado, inovação e compromisso com a educação pública de qualidade. Seu desenvolvimento reflete a dedicação de gestores, professores, alunos e da comunidade, que, juntos, construíram uma instituição que segue em constante evolução, buscando sempre o aprimoramento do ensino e a formação cidadã de seus estudantes.

Quando à implementação desse modelo de ensino na Escola Raimundo Tomaz, unidade selecionada para este estudo, observa-se a partir do Projeto Político Pedagógico que seguiu um processo gradativo, enfrentando desafios estruturais, pedagógicos e administrativos. A seção seguinte, contempla o estudo de caso da escola mencionada, tomando como base analítica documentos institucionais.

4.2.1 Projeto Político Pedagógico da instituição: aspectos gerais

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Raimundo Tomaz, permite compreender a identidade educacional da instituição, suas diretrizes e a forma como se insere no contexto mais amplo da política estadual de ensino médio em tempo integral no Ceará. O PPP, conforme estabelecido na LDB/96, deve ser elaborado com a participação ativa de todos os

agentes escolares, assegurando que reflita as necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Com o objetivo atualizar os dados e indicadores educacionais, a reformulação do PPP no de 2024, também teve como foco alinhar a proposta pedagógica às legislações educacionais vigentes, especialmente, à Lei n.º 16.287/2017. Esse ajuste teve como prioridade garantir maior flexibilidade curricular, estimular o protagonismo estudantil e estruturar a Formação Geral Básica, conforme os eixos da BNCC, organizando os componentes curriculares nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Segundo o Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC) (2016), um projeto educativo requer constante revisão e ajustes, sendo um processo dinâmico e em permanente construção. Esse princípio, reflete-se na reformulação do PPP da EEMTI Raimundo Tomaz, que busca integrar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura no currículo escolar, assegurando uma formação humana integral. Pois, a proposta pedagógica dessa escola foi concebida para atender às diretrizes estaduais, garantindo um currículo flexível e a oferta de itinerários formativos diversificados, alinhados aos projetos de vida dos estudantes.

O documento enfatiza, também, a importância da aprendizagem cooperativa e do protagonismo estudantil como princípios estruturantes da prática pedagógica. O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e a Formação para a Cidadania (FC), são componentes que reforçam essa abordagem, permitindo que os estudantes desenvolvam competências socioemocionais e acadêmicas de forma integrada. Além disso, destaca-se a necessidade de um acompanhamento individualizado dos alunos, promovendo maior equidade no ensino e reduzindo os índices de evasão escolar.

Outro aspecto relevante abordado no PPP é a valorização dos espaços de aprendizagem além da sala de aula. A escola é entendida como uma comunidade de aprendizagem, onde o entorno e os ambientes de convivência também desempenham papel fundamental na construção do conhecimento. Considera-se que essa perspectiva amplia a experiência educacional dos estudantes, tornando-a mais conectada com a realidade social e cultural da comunidade, onde a escola está inserida.

Assim, a reformulação do PPP da EEMTI Raimundo Tomaz reflete, portanto, um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e com a formação integral dos estudantes. A articulação entre currículo flexível, metodologias inovadoras e participação ativa da comunidade escolar fortalece o papel da escola como um espaço de desenvolvimento humano e social. Portanto, este documento não, apenas, orienta as práticas pedagógicas da instituição, mas também reafirma sua missão de preparar os jovens para o exercício da cidadania e para os desafios do mundo do trabalho, garantindo uma educação com qualidade social e equidade.

Conforme o PPP (2024), a escola tem como missão promover a formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis, estimulando sua atuação ativa no processo de ensino-aprendizagem, capacidade de interagir e contribuir para a sociedade de forma consciente. Acredita-se que a educação vai além da transmissão de conhecimento, sendo um meio para a construção de indivíduos autônomos e comprometidos com a transformação social.

Com essa perspectiva, a visão de futuro da instituição, pauta-se na realização de um trabalho eficaz e comprometido, fundamentado na responsabilidade e no envolvimento de todos. A escola busca, por meio da participação coletiva e do fortalecimento da parceria com a comunidade, atingir os melhores resultados no processo educacional, garantindo que cada estudante tenha as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal (PPP, 2024).

Em verdade, os valores que norteiam essa caminhada são a parceria, a participação e a responsabilidade. Acredita-se que o trabalho colaborativo é essencial para integrar todos os envolvidos na dinâmica escolar, garantindo um ambiente propício para o aprendizado. A participação ativa da comunidade escolar é incentivada, pois se reconhece a importância do envolvimento de cada indivíduo nas atividades educacionais. Além disso, a responsabilidade é vista como um princípio fundamental, sendo a base para a construção de um ensino de qualidade e para o sucesso da escola e de seus estudantes.

Tratando-se de estrutura organizacional, da EEMTI Raimundo Tomaz, no ano letivo de 2024, foi cuidadosamente planejada para atender as necessidades pedagógicas e administrativas da escola, visando proporcionar um ambiente de aprendizado eficiente e seguro para os seus 426 estudantes, distribuídos entre as três séries do ensino médio. Com 13 turmas organizadas nas três séries, a escola garante

uma organização que favorece tanto o acompanhamento individualizado dos alunos quanto a otimização dos recursos e espaços disponíveis.

Quando à equipe docente, é composta por 33 professores, dentre eles, alguns atuam em áreas específicas, como exemplo: a sala de multimeios, o laboratório de ciências e o laboratório educacional de informática.

Além disso, a escola conta com quatro professores, coordenadores de área, responsáveis por supervisionar o desenvolvimento curricular, e 11 diretores de turma, que atuam de maneira próxima ao corpo docente, auxiliando na gestão e acompanhamento dos alunos. Essa distribuição de funções garante que cada área do conhecimento seja atendida com qualidade, e que os estudantes recebam a orientação necessária para o seu pleno desenvolvimento acadêmico (PPP, 2024).

Sobre a gestão pedagógica da escola, o PPP (2024) descreve que é liderada por uma diretora-geral, que conta com o apoio de dois coordenadores pedagógicos, responsáveis pela implementação das práticas pedagógicas e pelo acompanhamento das necessidades educacionais da instituição. Juntos, eles formam o núcleo gestor, que orienta as ações da escola, garantindo que todas as atividades estejam alinhadas com as diretrizes educacionais e com as demandas da comunidade escolar.

A EEMTI Raimundo Tomaz, também se destaca pela inclusão com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais, onde uma psicopedagoga realiza atendimentos para estudantes público-alvo da educação especial¹⁰. Esse espaço é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam ter acesso a um ensino adaptado às suas necessidades, proporcionando-lhes oportunidades iguais de aprendizagem.

No setor administrativo, a escola conta com uma equipe composta por um secretário escolar, por uma auxiliar de secretaria, e por uma assessora administrativa-financeira. Esse time é responsável pela organização e gestão administrativa e financeira da escola, garantindo que todos os processos burocráticos e operacionais sejam realizados com eficiência e dentro dos prazos estabelecidos.

Além disso, a EEMTI Raimundo Tomaz possui organismos colegiados que atuam diretamente na gestão da escola, como o Conselho Escolar e o Grêmio

¹⁰Alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

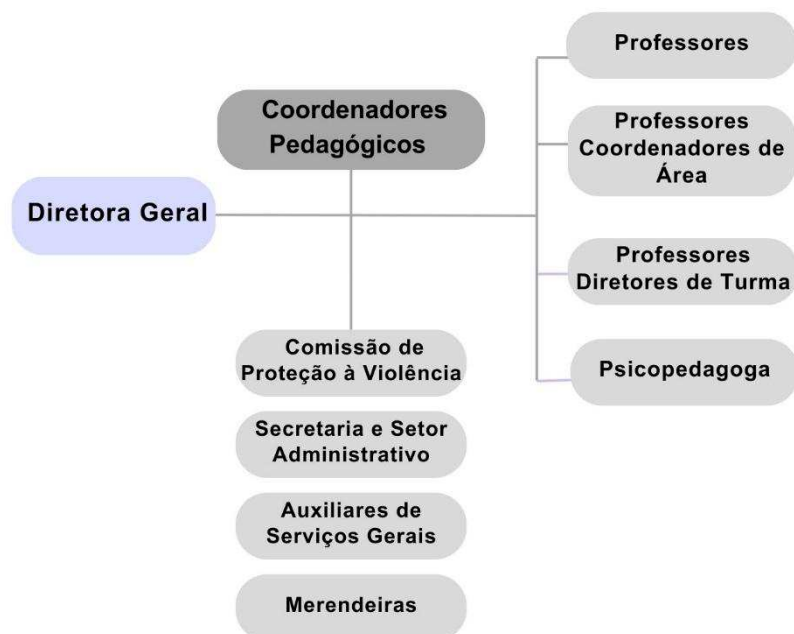
Estudantil. Esses órgãos são fundamentais para garantir a participação ativa de alunos e professores nas decisões relacionadas à gestão escolar. A Comissão de Proteção e Prevenção à Violência contra a Criança e ao Adolescente (CPPE), composta pela diretora, um professor e um funcionário, também desempenha um papel importante na garantia de um ambiente seguro para todos, notificando aos órgãos competentes os casos de violência escolar.

Outrossim, a equipe operacional da escola é composta por merendeiras, auxiliares de serviços gerais e uma auxiliar de cozinha, que garantem o bom funcionamento das atividades diárias e a qualidade do ambiente escolar. A segurança, por sua vez, é assegurada por uma empresa terceirizada, que presta serviços de vigilância 24 horas por dia, contribuindo para a tranquilidade de toda a comunidade escolar.

Com base no PPP (2024), infere-se que a partir de uma estrutura organizacional bem definida e uma equipe comprometida com a educação de qualidade, a EEMTI Raimundo Tomaz busca proporcionar aos seus alunos um ensino que não só desenvolve suas habilidades acadêmicas, mas também os prepara para os desafios da vida cotidiana; prioriza-se um ambiente que de inclusão, respeito e segurança de todos.

Para uma compreensão mais aprofundada da organização institucional, com base nos dados coletados, a figura a seguir apresenta o organograma interno da EEMTI Raimundo Tomaz. Considerando a relevância de entender a trajetória institucional e a realidade da implementação das políticas públicas (Oliveira, 2019), o panorama histórico, somado ao conteúdo da política e às aspirações internas da unidade de ensino, possibilita uma análise mais rica das nuances da Escola de Tempo Integral e de seus principais desafios, após a análise dos dados das entrevistas (seção seguinte).

Figura 1 - Organograma institucional



Fonte: autoria própria com base no PPP (2024).

Após apreender a hierarquia institucional, destaca-se aqui, as questões pedagógicas. A EEMTI Raimundo Tomaz, no ano letivo de 2024, buscou desenhar metas quanto à formação integral de seus estudantes por meio de um currículo diversificado, que visa o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural dos alunos.

Visando promover um ensino de qualidade e de atender às demandas da educação básica, a escola oferece o Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 horas semanais. O currículo é estruturado segundo as diretrizes do MEC e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, sendo composto pela Formação Geral Básica (FGB) e pelos itinerários formativos, incluindo as Unidades Curriculares Eletivas (UCE), que têm como foco o protagonismo estudantil e a diversificação curricular.

No caso da 1ª série do Ensino Médio, o currículo combina a FGB e os Itinerários Formativos (IF), com destaque para a Formação para Cidadania, que possui uma carga horária semanal de 1 hora/aula. As UCE são oferecidas com 8 horas/aula semanais, além de 2 horas/aula semanais destinadas ao ensino de Língua Estrangeira. A 2ª série segue uma estrutura similar, com a oferta de Unidades Curriculares Eletivas, enquanto a 3ª série é direcionada para a preparação dos alunos

para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com ênfase nas áreas de Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Dentre as principais mudanças no PPP referente ao ano de 2024, destaca-se a ampliação da carga horária, com o ensino médio sendo ofertado em tempo integral, com 45 horas semanais, em comparação com os anos anteriores, quando o tempo de permanência na escola era menor. Essa mudança, pode significar uma maior valorização do tempo de aprendizagem, permitindo que os alunos tenham acesso a uma formação mais completa e diversificada, com mais atividades e espaços de aprendizagem.

A escola também promove ações pedagógicas que buscam integrar os alunos à sociedade, com destaque para projetos transdisciplinares como "Tabuando", "É Tempo de Ciências", "Halloween" e "Educação para as Relações Étnico-Raciais", além de atividades extraclasse, como aulas em campo e visitas a museus e universidades. A iniciação científica é incentivada por meio do componente de Núcleo, Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que visa ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao protagonismo estudantil.

A EEMTI Raimundo Tomaz, também adota um enfoque em temas relevantes para a sociedade, como a "Equidade de Gênero e Proteção às Mulheres", que será trabalhado ao longo do ano letivo. A escola busca ainda atender às necessidades educacionais especiais, com o atendimento especializado proporcionado por uma psicopedagoga. Além disso, a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, a Educação Ambiental e a Educação para as Relações Étnico-Raciais são componentes fundamentais da formação oferecida pela escola, com atividades que promovem a inclusão, a equidade e a sustentabilidade (PPP, 2024).

Por fim, a escola participa de avaliações externas e olimpíadas como o ENEM, OBMEP, SPAECE e SAEB, e também incentiva a participação dos estudantes em programas estaduais e nacionais, como o "Foco na Aprendizagem", que visa melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Assim, a EEMTI Raimundo Tomaz se compromete com a formação de cidadãos críticos, responsáveis e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Conforme o PPP (2024), o foco no Ensino Médio em Tempo Integral é uma mudança importante na escola, ao garantir mais tempo para que os alunos se envolvam em atividades acadêmicas e extraclasse, promovendo o desenvolvimento

integral dos estudantes e reforçando a formação cidadã e socioemocional; aspectos que se destacam no novo modelo de ensino adotado pela escola (PPP, 2024).

Vislumbra-se que EEMTI Raimundo Tomaz constrói suas diretrizes com o intuito de ser uma instituição acolhedora, democrática e inclusiva, com foco no êxito acadêmico de seus alunos. Para isso, fundamenta suas ações na legislação educacional vigente e no Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral, alinhando práticas pedagógicas a metas institucionais. A escola adota uma gestão participativa, com envolvimento da comunidade escolar nas decisões e ações, além de promover o respeito à diversidade e combater qualquer forma de discriminação (PPP, 2024).

Entre as estratégias do PPP (2024), destaca-se a socialização dos indicadores escolares, a pactuação das metas educacionais com a comunidade, a realização de encontros pedagógicos e recuperação paralela para alunos com baixo desempenho. A escola também promove projetos em arte, cultura e esportes, além de implementar o Círculo de Leitura e o Plano Escolar de Prevenção à Violência.

A avaliação contínua do desempenho acadêmico e a participação ativa dos organismos colegiados são elementos essenciais para o acompanhamento do progresso educacional. Com essas ações, a EEMTI Raimundo Tomaz busca torná-la um ambiente seguro, democrático e inclusivo, comprometido com o sucesso escolar e a formação integral dos alunos.

Outros aspectos importantes, descritos no PPP (2024), são: o Marco Situacional e o Marco Operacional. Ambos, revelam a importância da escola no contexto educacional brasileiro e as diretrizes que sustentam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

O Brasil, ainda em desenvolvimento, enfrenta desafios em termos de qualidade educacional. Os alunos brasileiros, quando comparados com os de outros países, apresentam um desempenho abaixo do esperado, o que motivou o governo a investir mais recursos na educação. A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral surge como uma das estratégias para reverter esse quadro, visando melhorar os índices de aprendizagem e qualidade do ensino (PPP, 2024).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos principais indicadores do ensino, destaca a necessidade de melhorar a proficiência dos alunos em áreas-chave como: língua portuguesa e matemática, além de reduzir taxas de reprovação e evasão escolar. Nesse contexto, a EEMTI Raimundo Tomaz,

busca alcançar essas metas por meio de uma proposta pedagógica simples e eficaz, focada na melhora da aprendizagem efetiva e na implementação de projetos interdisciplinares. O desenvolvimento contínuo dos professores e o acompanhamento rigoroso dos rendimentos acadêmicos, são estratégias essenciais para o cumprimento dessas metas.

O Marco Operacional também enfatiza a avaliação contínua e sistemática do processo de ensino-aprendizagem, com um sistema de avaliação qualitativo e quantitativo, além da avaliação institucional interna para monitorar a eficácia das ações da escola. Além disso, destaca-se a necessidade de investimentos em infraestrutura, formação continuada dos professores, e a colaboração das famílias, aspectos essenciais para melhorar os resultados acadêmicos (PPP, 2024).

As finalidades do Ensino Médio em Tempo Integral, conforme a legislação, visam ampliar as oportunidades de formação integral dos estudantes, aprimorar a qualidade do serviço educacional e melhorar os indicadores educacionais. A promoção de valores éticos e morais e o combate à violência nas escolas também são objetivos centrais. Para alcançar essas finalidades, o planejamento estratégico, o monitoramento constante das metas e a implementação de campanhas educativas são fundamentais.

Portanto, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na EEMTI Raimundo Tomaz é um esforço significativo para proporcionar uma educação mais inclusiva, de qualidade e alinhada às necessidades da sociedade. Por meio de estratégias bem definidas, a escola busca oferecer aos estudantes uma formação completa, não somente acadêmica, mas também cidadã, preparando-os para os desafios da vida profissional e social, com foco na autonomia intelectual, pensamento crítico e valores éticos.

A seção seguinte do presente estudo, analisa a implementação das diretrizes e normativas educacionais na EEMTI Raimundo Tomaz, a partir da realidade vivida pela comunidade escolar. Para isso, será feito um recorte através do conteúdo das entrevistas estruturadas, realizadas com grupo gestor, professores, estudantes e seus respectivos responsáveis.

Através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), é possível compreender como as diretrizes propostas no Projeto Político Pedagógico e as normativas do Ensino Médio em Tempo Integral, estão sendo materializadas, na prática. Destarte, a

seguir, busca-se identificar os desafios e limites para que essas diretrizes se concretizem no cotidiano escolar, considerando a realidade da instituição.

5 APROXIMAÇÃO DO OBJETO COM O CAMPO

A análise a seguir, baseia-se nos dados coletados por meio de entrevistas estruturadas, realizadas com diferentes segmentos da comunidade escolar, EEMTI Raimundo Tomaz, localizada no Distrito de Tapera, Município de Aquiraz, Estado do Ceará. O objetivo do estudo é compreender como as diretrizes do Ensino Médio em Tempo Integral são percebidas e vivenciadas pelos atores educacionais, oferecendo um panorama das experiências, desafios e impactos dessa política na rotina escolar.

Essa etapa é conduzida segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), considerando todas as entrevistas de forma integrada. A partir desse processo, foram identificadas categorias e subcategorias que emergiram dos relatos dos participantes, permitindo uma interpretação abrangente das percepções e vivências dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Essa abordagem, possibilita uma compreensão mais profunda dos efeitos do modelo de ensino em tempo integral na dinâmica institucional e no percurso formativo dos estudantes.

Com base nisso, salienta-se que a análise dos dados coletados, estruturada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), seguiu suas três fases principais: pré-análise – leitura flutuante das entrevistas para identificar padrões e recorrências; exploração do material – organização dos dados em categorias e subcategorias, agrupando falas semelhantes; tratamento dos resultados e interpretação – cruzamento das falas com as normativas e o referencial teórico para construir uma discussão embasada.

Na primeira fase, os dados foram organizados e categorizados para uma leitura flutuante. As perguntas abordam diferentes aspectos da implementação do Tempo Integral na Escola Raimundo Tomaz, do grupo gestor aos responsáveis dos estudantes entrevistados.

As entrevistas estruturadas para todos os grupos, continham oito perguntas entre objetivas e com perguntas abertas. Os assuntos variam, mas destacam-se algumas similaridades: 1) percepção sobre o Ensino Integral; 2) Impactos no Desenvolvimento dos Alunos; 3) Desafios na Implementação; 4) Evasão e Abandono Escolar; 5) Relação da Comunidade Escolar com o Ensino Integral.

A partir da leitura detalhada das respostas, algumas categorias temáticas emergiram:

Quadro 5 - Análise de Conteúdo das entrevistas estruturadas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Percepções sobre os Benefícios do Ensino Integral	<u>Subcategoria 1:</u> Melhora no desempenho acadêmico dos alunos. <u>Subcategoria 2:</u> Aumento da participação e envolvimento dos alunos. <u>Subcategoria 3:</u> Benefícios para a formação integral do aluno (aspectos sociais, emocionais, etc.).
Infraestrutura e Recursos Disponíveis	<u>Subcategoria 1:</u> Adequação das instalações físicas para atividades extracurriculares. <u>Subcategoria 2:</u> Capacitação e apoio aos profissionais (professores, gestores).
Papel da Comunidade Escolar (Gestores, Professores, Alunos e Famílias)	<u>Subcategoria 1:</u> Papel dos gestores na implementação e apoio do modelo. <u>Subcategoria 2:</u> Envolvimento e atitudes dos professores. <u>Subcategoria 3:</u> Participação das famílias no processo educacional e suporte às atividades.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Bardin (2016).

Antes de introduzir a análise e discussão dos dados sistematizados, é relevante caracterizar o perfil dos sujeitos entrevistados. Aplicou-se o instrumental de coleta aos seguintes atores educacionais: grupo gestor da escola (composto por seis profissionais; grupo de professores (composto por dez profissionais); grupo de alunos devidamente matriculados no ensino médio (composto por dez); grupo de alunos que abandonaram o ensino médio (composto por seis) e, família/responsáveis pelos alunos matriculados e cursando o ensino médio (composto por dez).

Considerando a importância de preservar a identidade dos entrevistados, segundo preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, optou-se por caracterizá-los da seguinte forma: Grupo Gestor (GG1); Grupo de Professores (GP2); Grupo de alunos matriculados (GA3.1); Grupo de alunos que abandonaram o ensino médio (GA3.2) e família/responsáveis (GF4).

A salvaguarda das identidades dos sujeitos da pesquisa é fundamental para garantir a ética e a integridade do estudo, respeitando os princípios de confidencialidade, privacidade e dignidade dos participantes. De acordo com as diretrizes da Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que rege a ética em pesquisas com seres humanos no Brasil, é essencial assegurar que nenhuma informação pessoal dos participantes seja exposta de maneira a identificá-

los, prevenindo possíveis constrangimentos, discriminação ou repercussões negativas.

Antes de adentrar na análise das categorias, é imprescindível caracterizar cada grupo. Sobre o primeiro grupo: os entrevistados apresentam um perfil diversificado em termos de tempo de experiência na escola e de participação no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Metade dos entrevistados já faziam parte da instituição, desde a implementação do Tempo Integral, o que lhes confere uma perspectiva mais ampla sobre o processo de adaptação da escola a esse modelo.

Quanto à experiência do grupo gestor frente a fase inicial de adaptação e os desafios associados à mudança no formato de ensino, os dados coletados demonstram que no processo de implementação, *“houve reunião de pais e mestres para anunciar as mudanças e ouvir a comunidade escolar”* (GG1). Já a outra metade dos entrevistados entrou na escola após a implementação do EMTI, e, portanto, demonstrou-se que sua experiência é mais focada na rotina já estabelecida do ensino em tempo integral.

Sobre o segundo grupo: os docentes entrevistados apresentam uma trajetória profissional heterogênea, com tempo de experiência no magistério variando entre um e 15 anos; as áreas do conhecimento variam entre Língua Portuguesa, Estrangeira, Matemática, Química, Educação Física, Cultura Digital e dentre outros.

Apesar dessa variação, há uma diferença no período de inserção na Escola Raimundo Tomaz, com 63,5% dos professores ingressando após a implementação do EMTI e 37,5% atuando na instituição desde o início desse modelo. Essa distinção pode influenciar as percepções sobre os desafios e impactos do tempo integral na rotina escolar, uma vez que aqueles que acompanharam a transição, tendem a ter uma visão mais ampla do processo de adaptação, enquanto os que chegaram posteriormente vivenciam a estrutura já consolidada.

Sobre o terceiro grupo: a entrevista foi realizada considerando a diversidade de gênero, participaram meninas e meninos. Todos os alunos matriculados e com frequência regular no ensino médio, possuem 18 anos completos e estavam matriculados no 3º do ensino médio, assim como o quarto grupo (alunos que desistiram da escola). Os alunos entrevistados que abandonaram a escola, têm em comum o fato de estarem fora do ambiente escolar há aproximadamente um ano.

A análise do perfil do quinto grupo, as famílias dos alunos matriculados e em curso: a maioria das entrevistadas eram mães/responsáveis pelos alunos; revelou-se que uma parte importante dos responsáveis possui ensino fundamental como nível de escolaridade, sendo que 12,5% concluíram somente o Ensino Fundamental I e 50% chegaram ao Ensino Fundamental II. No entanto, um percentual importante, correspondente a 37,5%, possui ensino superior, o que pode indicar um grupo de responsáveis que valoriza a educação e compreende sua importância para o futuro dos filhos. Esse fator influencia diretamente o incentivo à permanência escolar e o apoio às demandas acadêmicas dos estudantes.

Quanto à presença de múltiplos filhos no Ensino Médio em Tempo Integral, a maioria das famílias entrevistadas (87,5%), possui apenas um filho matriculado na instituição, enquanto 12,5% têm dois filhos frequentando a escola. Esse dado sugere que, na maior parte dos casos, o acompanhamento escolar dos responsáveis está direcionado a um único estudante, o que pode favorecer um olhar mais atento sobre seu desempenho e envolvimento na rotina acadêmica.

A seguir, busca-se descortinar os horizontes quanto à percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a implementação da escola de tempo integral. Esse tópico, utiliza dados extraídos das entrevistas estruturadas, a percepção da autora sobre a realidade observada *in loco* e a interface com o referencial teórico.

5.1 Percepções dos sujeitos sobre os benefícios da política: desempenho, participação e formação integral dos alunos

Ao destinar esforços para apreender o olhar dos sujeitos da pesquisa sobre a realidade da educação em tempo integral, observa-se na fala do Grupo Gestor que houve uma mudança importante, especialmente, quanto à promoção de uma educação de qualidade, “[...] *estruturada na preparação para o ingresso na universidade*”; além disso, percebe-se também enquanto ponto positivo “*bons resultados nas avaliações externas*” (GG1).

Já a equipe docente, descreveram a escola de forma variada, utilizando termos como “dinâmica” (25%), “acolhedora” (25%), “extraordinária” (25%) e “organizada” (25%). Para um dos sujeitos entrevistados, a escola de ensino integral significa: “*uma escola que contribui para o desenvolvimento do aluno do conhecimento*

formal, que investe numa formação integral, que perpassa pelo desenvolvimento também através da arte, cultura, diversidade étnico-racial e ambiental” (GP2).

Outro benefício observado nas respostas a *“melhoria do aproveitamento escolar, tanto do espaço quanto do ambiente” (GP2)*. A inferência a uma escola dinâmica, situa-se na seguinte fala: *“uma escola muito dinâmica, que realiza muitos projetos, que preza pelo desenvolvimento completo do aluno, desde os conteúdos aos fatores socioemocionais” (GP2).*

Ainda sobre a visão dos professores, é possível capturar uma análise otimista, em que a escola é reconhecida como um equipamento social capaz de promover o desenvolvimento integral do aluno, principalmente, considerando as particularidades do sujeito, a aproximação maior entre aluno e professor e maior organização institucional. O *locus* da pesquisa é percebido como uma escola *“organizada, inclusiva, respeita os direitos trabalhistas”; “os alunos criam laços maiores com a escola e isso ajuda a trabalhar o protagonismo do aluno, compromisso com os estudos” (GP2).*

Os benefícios do Ensino Médio em Tempo Integral, foram destacados pelos professores entrevistados, especialmente, no que se refere à interação com os alunos, apontada como um dos aspectos mais positivos por 62,5% dos docentes. O modelo ampliado de jornada escolar, possibilita um contato mais próximo entre educadores e estudantes, favorecendo o acompanhamento do aprendizado e o fortalecimento dos vínculos no ambiente escolar.

Além disso, 25% dos entrevistados mencionaram a facilidade de deslocamento até a escola como um fator benéfico, demonstrando que a localização e a estrutura da instituição contribuem para a rotina dos profissionais. Outro ponto positivo citado foi o maior tempo disponível para a realização de atividades pedagógicas, destacado por 12,5% dos professores, o que pode indicar uma melhor organização do trabalho docente e maior possibilidade de aprofundamento dos conteúdos.

Com base no conteúdo das entrevistas em interface com o artesanato intelectual produzido, vislumbra-se que a educação integral é vista como um caminho para reduzir desigualdades e garantir melhor aproveitamento escolar, conforme argumenta Frigotto (2017). A permanência do aluno na escola por um período maior possibilita uma formação mais ampla, promovendo não somente o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e cultural.

No entanto, Gadotti (2009), adverte que a educação integral não deve se resumir à ampliação da carga horária, mas precisa ser acompanhada de inovações pedagógicas e políticas de inclusão que garantam qualidade e acessibilidade. Libâneo (2014), reforça que uma escola que adota o tempo integral precisa considerar a diversidade social dos alunos e garantir condições para o ensino ser de fato equitativo. Isso exige adaptações estruturais e metodológicas, desafio identificado pelos gestores da Escola Raimundo Tomaz e que serão dialogados nos tópicos seguintes.

A análise sobre a importância da Escola de Tempo Integral na vida dos alunos, revela percepções distintas entre os grupos de alunos matriculados e os que desistiram da escola. A maioria dos alunos matriculados (87,5%), reconhece que o modelo de tempo integral proporciona um aprendizado mais aprofundado, o que sugere que a escola cumpre seu papel de ampliar o conhecimento e preparar os estudantes para o futuro. No entanto, 12,5% dos alunos matriculados demonstraram indiferença, afirmando que a escola não tem impacto significativo em suas vidas, o que pode estar relacionado a um desengajamento ou insatisfação com o modelo pedagógico, apontando para possíveis dificuldades pessoais ou falta de identificação com o ambiente escolar.

Para os alunos ativos, questionados sobre a importância da escola de tempo integral na sua vida, identificam-se as seguintes respostas:

GA3.1: *“Ter mais conhecimento, mais aprendizado nas matérias que tenho mais dificuldade”; “É uma oportunidade de aprender mais”; “Nenhuma, pois me atrapalhou na questão de arrumar um emprego”; “Acredito que seja o grande desempenho das aulas durante todo o período, a importância de ter compromisso todos dias de acordar e ter algo que ocupe a mente e ensine”.*

A percepção sobre a instituição também variou nos alunos que desistiram da escola, embora a maioria ainda a veja de forma positiva. Quando questionados sobre o significado da escola, 50% indicaram que ela representa um lugar de aprendizagem, e 25% consideraram a escola um lugar saudável. Contudo, outros 25%, afirmaram que a escola não representa nada, o que pode sinalizar uma desconexão mais profunda com o ambiente escolar, possivelmente, ligada a fatores estruturais, como dificuldades econômicas, falta de apoio ou insatisfação com o modelo educativo, bem como questões emocionais.

Em relação ao impacto da Escola de Tempo Integral, 75% dos alunos desistentes acreditam que a escola poderia ter mudado suas vidas, reforçando a percepção de que, mesmo fora da escola, eles ainda reconhecem o potencial

transformador da educação. Isso aponta para a importância de estratégias de reintegração, que possibilitem o retorno desses jovens ao ambiente escolar e contribuam para a diminuição da evasão, buscando atender às necessidades e perspectivas desses estudantes. A existência de um grupo que ainda vê o valor da educação, mesmo estando fora da escola, demonstra que a evasão não é uma rejeição completa à educação formal, mas, muitas vezes, um reflexo de desafios externos e estruturais enfrentados por esses jovens.

Os motivos para o abandono escolar, conforme revelado pelos dados, apontam para questões interpessoais e sociais significativas. Metade dos entrevistados (50%), relatou problemas com pessoas da escola, incluindo situações de assédio, sendo fatores graves e impactantes para o bem-estar dos estudantes. Esses dados destacam a necessidade urgente de um ambiente escolar mais acolhedor e seguro, com a implementação de políticas de proteção eficazes, que garantam a integridade física e emocional dos alunos.

Diante do apreendido na entrevista, uma das estratégias adotadas segundo o PPP (2024) da Escola Raimundo Tomaz, foi a composição da Comissão de Proteção e Prevenção à Violência contra a Criança e ao Adolescente no âmbito Escolar (CPPE), criada em 2023; o objetivo é notificar casos de violência escolar aos órgãos competentes.

Composta pela direção escolar, um professor e um funcionário, a comissão visa garantir um ambiente mais seguro para os alunos, contribuindo para a prevenção da evasão escolar, especialmente, em casos de assédio e conflitos interpessoais. Além disso, no ano de 2024, a escola adotou o tema “Equidade de Gênero e Proteção às Mulheres”, como norteador das ações pedagógicas, com o intuito de promover a desconstrução das desigualdades de gênero e envolver toda a comunidade escolar nesse processo (PPP, 2024).

Outro fator mencionado por 25% dos alunos, foi a decisão pessoal de abandonar a escola, o que pode refletir questões internas, como desmotivação ou a percepção de que o ambiente escolar não atende às suas necessidades. Quanto ao arrependimento pelo abandono escolar, 25% dos alunos disseram que não se arrependem de ter deixado a escola, enquanto 50% afirmaram ter sentido arrependimento em algum momento; o que indica que, embora o abandono escolar tenha sido uma decisão tomada no momento, muitos desses jovens reconheceram, posteriormente, os impactos negativos dessa escolha.

Foi possível identificar, na fala de alguns professores, propostas de melhorias para a evolução da escola de tempo integral, as quais, simultaneamente, refletem um dos fatores que sustentam a hipótese sobre a evasão escolar (extensão do tempo na escola e a necessidade de ingresso no mercado de trabalho): *“é preciso melhorar o tempo livre para os alunos estudarem os assuntos das aulas, melhorar a cobrança em relação ao desempenho nas provas e retenção de alunos na série”* (GP2).

O fato de metade dos entrevistados refletir sobre o arrependimento sugere que, apesar das dificuldades enfrentadas, muitos ainda percebem o valor da educação e os benefícios de concluir os estudos. No entanto, como aponta Castro (2000), estudantes que abandonam a escola por questões sociais, como a necessidade de trabalhar, enfrentam uma probabilidade reduzida de retomar os estudos; essa questão indica a necessidade de políticas públicas que facilitem o retorno desses jovens ao ambiente escolar, superando os obstáculos socioeconômicos que dificultam sua permanência e reintegração.

Algumas tensões foram observadas nas falas dos alunos que não frequentam mais a escola de ensino médio, quanto ao modelo de tempo integral: *“na verdade, o tempo integral acaba afastando os adolescentes da escola”*; *“a Escola Raimundo Tomaz, não fornece cursos ou algo do tipo para o mercado de trabalho”* (GA3.2).

A fala de um professor reforça esse argumento dos alunos, considerando o que deveria ser melhorado para a consolidação da educação em tempo integral: *“a implementação de janelas de estudos, colocar cursos profissionalizantes para os alunos durante as eletivas”* (GP2).

Esses relatos indicam que, para muitos estudantes, a escola de tempo integral não cumpre uma função que vai além da sua função acadêmica, ou seja, não oferece uma ponte eficaz para o mercado de trabalho ou para o desenvolvimento de habilidades práticas. Fato este que aponta para uma percepção de que o modelo educacional, na sua implementação atual, não responde adequadamente às expectativas de desenvolvimento profissional ou de inserção no mercado de trabalho dos alunos.

Laval (2004), ao discutir a educação, argumenta que a escola não deve ser vista como uma empresa, sugerindo que seu papel não é de formar mão de obra para o mercado de trabalho, mas sim proporcionar um espaço de formação integral, crítica

e humanizadora. A concepção de educação, aliada a profissionalização, corresponde às ideias da macroeconomia, no bojo de uma dinâmica neoliberal.

O conceito defendido por Laval (2004) conecta-se a questões divergentes levantadas pelos alunos, que consideram o modelo de tempo integral insuficiente por não oferecer uma preparação mais direcionada ao mercado de trabalho, tornando-se, assim, uma "justificativa" para a evasão escolar. A tendência de modelar a educação de acordo com as demandas do mercado de trabalho, pode limitar a função transformadora da escola, que deveria ser mais ampla e voltada para a formação de indivíduos críticos e autônomos, e não simplesmente para atender às demandas econômicas de uma sociedade.

Quando os alunos mencionam a falta de cursos profissionalizantes na escola, isso evidencia uma expectativa de que a escola atue como uma espécie de "preparadora" para a inserção no mercado, o que pode desvirtuar a função maior da educação. A fala do professor, sugerindo a inclusão de "janelas de estudos" e cursos profissionalizantes durante as eletivas, reflete uma tentativa de responder a essa lacuna, ao buscar combinar a formação acadêmica com a preparação prática para o mercado.

Em suma, a crítica dos alunos e a proposta do professor podem ser vistas como um reflexo das tensões entre as demandas práticas da sociedade contemporânea (como a preparação para o mercado de trabalho) e a missão mais profunda da educação, que deve ser, conforme Laval (2004), a formação integral do indivíduo. Para que o modelo de ensino integral seja efetivo, ele precisa equilibrar essas duas dimensões, sem reduzir a escola a um mero centro de treinamento para o mercado.

Adentrando na área que versa sobre frequência dos alunos, destaca-se a percepção geral dos professores, a qual é de que o ensino integral teve um impacto positivo nesse aspecto. Para 87,5% dos entrevistados, houve um aumento na assiduidade dos estudantes, o que sugere que a estrutura do tempo integral pode contribuir para reduzir a evasão e garantir maior engajamento dos jovens com a rotina escolar. Esse dado reforça a importância do modelo para a permanência estudantil, destacando seu potencial para promover uma experiência educacional mais consistente e envolvente.

Entretanto, para um dos gestores entrevistados, a frequência escolar, ou melhor, a permanência do aluno na escola, ainda é um desafio: *“há uma resistência em permanecer na escola”* (GG1).

Tanto os gestores como os professores, destacam o Programa Pé-de-meia como mecanismo que melhora no aspecto da participação, conseqüentemente, do desempenho escolar, visto que possibilitou uma redução da infrequência. Para os gestores, o programa tem contribuído para o aumento da frequência escolar, uma vez que um dos critérios para recebimento do benefício é a presença regular do aluno: *“há menos infrequência e uma preocupação maior dos alunos em justificar as ausências”* (GG1).

O Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei n.º 14.818/2024, é uma iniciativa do Governo Federal que visa incentivar a permanência e conclusão do Ensino Médio por meio da oferta de uma poupança para estudantes de baixa renda, matriculados na rede pública. O programa estabelece depósitos condicionados à frequência escolar mínima de 80%, aprovação anual e participação em avaliações educacionais, funcionando como um mecanismo de combate à evasão e estímulo à continuidade dos estudos.

Conforme os dados das entrevistas com gestores e professores, esse programa alterou a dinâmica de permanência dos alunos na escola, mas isso não garante a formação integral dos alunos. Essa iniciativa pode ser relacionada aos estudos sobre políticas de permanência escolar e equidade educacional, especialmente, de Moll (2012), ao discutir a educação em tempo integral, pois se destaca a necessidade de ações complementares que garantam condições socioeconômicas favoráveis aos estudantes. Já Freire (2001), enfatiza que a aprendizagem não ocorre isoladamente, mas em um contexto social e econômico que influencia diretamente o engajamento do aluno.

Marassi (2012), conduz a compreensão de que políticas públicas voltadas à permanência estudantil podem gerar impactos positivos, caso estejam acompanhadas de estratégias pedagógicas que garantam o aprendizado efetivo e não, apenas, a presença física dos estudantes na escola. Para Sen (2001), programas de incentivo financeiro são fundamentais para ampliar oportunidades e reduzir desigualdades sociais, mas precisam estar associados a uma educação de qualidade. Se a melhoria na frequência escolar não vier acompanhada de um ensino expressivo, a materialização positiva do programa, será limitada.

Embora o programa Pé-de-Meia não seja o foco deste estudo, é essencial considerá-lo a partir da perspectiva dos sujeitos, a fim de compreender suas nuances nas condições de vida destes. Para os alunos que estão em curso no ensino médico, o impacto do programa Pé-de-Meia na permanência escolar, foi destacado pelos entrevistados, evidenciando seu papel como um importante incentivo para a continuidade dos estudos.

Para 75% dos participantes, o benefício financeiro representa um estímulo direto para permanecer na escola, funcionando como um fator motivador diante dos desafios que poderiam levar ao abandono escolar. Além disso, 12,5% relataram que o valor recebido também contribui para o sustento da família, demonstrando que o programa não somente auxilia na trajetória acadêmica dos estudantes, mas também possui um impacto social mais amplo. No entanto, a análise também aponta que 12,5% dos entrevistados não recebem o benefício por não se enquadrarem nos critérios estabelecidos, sugerindo a necessidade de uma avaliação mais detalhada das regras de elegibilidade.

A exclusão de alguns alunos pode revelar falhas na política pública, evidenciando a necessidade de um olhar mais atento para garantir que o auxílio alcance aqueles que realmente precisam. Nesse sentido, o Programa Pé-de-Meia se apresenta como uma iniciativa relevante para a redução da evasão escolar, embora sua efetividade possa ser aprimorada por meio de ajustes que incluam um maior número de estudantes em situação de vulnerabilidade. No entanto, o programa também levanta questionamentos cruciais: de que forma esses estudantes sem acesso são incentivados? Quais estratégias são adotadas para garantir sua permanência na escola?

A partir da percepção dos alunos que não estão mais inseridos na escola, ao serem questionados sobre o seu retorno devido à implementação do programa, identificou-se que a possibilidade com o incentivo do foi amplamente percebida pelos entrevistados como uma motivação relevante. Para 75% dos participantes, o benefício seria um estímulo considerável para retomar os estudos, destacando a importância do apoio financeiro na decisão de continuar a educação.

No entanto, 25% dos alunos afirmaram que, apesar do incentivo, a necessidade de contribuir financeiramente para a família impede seu retorno à escola. Esse dado reforça a análise de Oliveira (2009), que identifica a exigência do trabalho como um dos maiores obstáculos à permanência escolar, especialmente para

estudantes em situação de vulnerabilidade social. Assim, o programa, embora positivo, precisa ser acompanhado de outras estratégias que abordem a realidade econômica dos estudantes e suas famílias para garantir o retorno e a continuidade da trajetória escolar.

Já no que tange a análise dos responsáveis pelos alunos matriculados e com frequência ativa, a entrada na Escola de Tempo Integral gerou mudanças perceptíveis na maioria dos filhos. Para 87,5% deles, o modelo educacional contribuiu para o aumento da responsabilidade dos filhos, refletindo de maneira positiva no comportamento e no desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Pode-se atribuir essa transformação à rotina mais estruturada e ao ambiente pedagógico proporcionado pela escola, que exige maior organização e compromisso. No entanto, 12,5% dos pais não notaram alterações consideráveis, o que pode sugerir que o modelo de ensino não atinge de maneira uniforme todos os alunos ou que existem desafios individuais a serem superados para que as mudanças esperadas se concretizem.

Quanto à percepção das famílias sobre o Programa Pé-de-Meia, metade dos entrevistados (50%) considera o benefício como um incentivo positivo para a permanência escolar de seus filhos. Esse apoio financeiro representa uma motivação adicional para os estudantes continuarem seus estudos, especialmente, em contextos de vulnerabilidade social. No entanto, a outra metade dos pais afirmou que seus filhos não recebem o benefício, apontando para uma lacuna relevante na implementação do programa, seja por critérios de elegibilidade pouco claros ou por uma exclusão de famílias que poderiam se beneficiar. Esse desequilíbrio na distribuição do benefício sugere a necessidade de ajustes nas políticas de inclusão ou de uma melhor comunicação sobre os requisitos para o recebimento do auxílio.

Portanto, no contexto das escolas de tempo integral, o Programa Pé-de-Meia se apresenta como um reforço essencial para garantir que os estudantes possam permanecer na escola sem a necessidade de priorizar atividades laborais precoces. A exigência de frequência mínima dialoga com o princípio da universalização do ensino médio, previsto no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), fortalecendo o compromisso com a redução da evasão escolar e a ampliação das oportunidades educacionais.

O próximo tópico, busca discorrer sobre os dados obtidos nas entrevistas do Grupo Gestor e dos Professores, bem como alunos e responsáveis, a fim de avaliar

como o PPP (2024) da escola é materializado na realidade. Os dados foram analisados em interconexão com o conteúdo do referido documento orientador.

5.2 Infraestrutura e recursos disponíveis: a materialização do PPP - 2024 no cotidiano escolar

O presente tópico busca abordar, como categoria central, a infraestrutura e os recursos disponíveis na EEMTI Raimundo Tomaz. Para tanto, algumas subcategorias são trabalhadas nesse processo, em diálogo com o conteúdo normativo-orientador. São elas: adequações das instalações físicas para fornecer condições favoráveis ao funcionamento da escola de tempo integral; capacitação e o apoio aos profissionais (gestores e professores).

De acordo com PPP (2024), a infraestrutura da EEMTI Raimundo Tomaz, conta com diversos espaços físicos destinados a atender às necessidades pedagógicas, administrativas e de lazer da comunidade escolar. Dispõe de dois almoxarifados, sendo um para armazenagem de materiais de consumo e outro voltado à conservação da alimentação escolar.

O auditório, espaço coberto de uso comunitário, é utilizado para eventos e reuniões. Sobre a coordenação escolar e a direção, ambos possuem ambientes organizados, equipados com mobiliários e equipamentos tecnológicos para atendimento pedagógico e administrativo-financeiro (PPP, 2024).

A recepção está localizada na entrada da escola e serve como ponto de acolhimento dos visitantes. A cozinha é equipada com os materiais necessários para o preparo da alimentação escolar. No âmbito acadêmico, a instituição conta com um Laboratório de Ciências (LEC), destinado a experimentos e atividades científicas, e um Laboratório de Informática (LEI), utilizado para ensino e pesquisa, ambos sob a tutoria de professores especializados.

Além disso, a escola conta com os espaços de convivência, onde incluem dois pátios cobertos e uma quadra poliesportiva coberta, além de uma quadra de areia para práticas esportivas ao ar livre. Complementando as atividades esportivas, há uma sala específica para armazenamento de materiais esportivos.

A Sala de Multimeios é organizada com prateleiras para incentivar a leitura e a pesquisa. Enquanto a Sala de Recursos Multifuncionais (AEE), é equipada para

atendimento psicopedagógico e educacional de estudantes público-alvo da educação especial.

O corpo docente dispõe de uma sala dos professores estruturada com *hall* de entrada, cozinha, sanitários e um ambiente confortável para planejamento e descanso. As 14 salas de aula são climatizadas e equipadas com quadro branco, mesas, cadeiras e armários, garantindo um ambiente adequado para o ensino-aprendizagem.

Os sanitários da escola são distribuídos entre seis unidades femininas e seis masculinas, todos equipados com sanitários, chuveiros e lavabos. Por fim, a secretaria desempenha um papel essencial na administração escolar, organizada com móveis e equipamentos necessários para a emissão de documentos e atendimento ao público interno e externo.

Após esse panorama da infraestrutura escolar, descritos no PPP (2024), buscou-se analisar junto ao Grupo Gestor, quais são os maiores desafios durante o período de implementação do tempo integral. Logo, obtiveram-se as seguintes respostas: *“adequação estrutural da escola, entendimento do tempo integral, principalmente, em relação à **grade curricular**”; “**adaptação dos alunos quanto a alimentação/almoço, promover um espaço prazeroso e menos cansativo**” (GG1).*

A infraestrutura da EEMTI Raimundo Tomaz, conforme descrita no PPP (2024), reflete tanto os avanços quanto os desafios enfrentados com a implementação do ensino em Tempo Integral. A presença de laboratórios, espaços de convivência, áreas para atividades esportivas e salas destinadas ao suporte pedagógico evidencia o esforço da gestão em estruturar a escola para atender às novas demandas educacionais. No entanto, as falas do Grupo Gestor apontam que a adequação estrutural ainda é um desafio significativo, especialmente, no que diz respeito à adaptação dos espaços para a rotina ampliada e à compreensão do modelo integral pelos alunos e suas famílias.

As respostas coletadas junto ao Grupo Gestor reforçam essa percepção. Um dos entrevistados destacou que os principais desafios envolvem a adequação da estrutura física da escola e a compreensão da nova organização curricular. Além disso, outro ponto de atenção mencionado foi a adaptação dos alunos à alimentação e ao ambiente escolar durante todo o dia, ressaltando a necessidade de tornar o espaço mais confortável e menos exaustivo. Esses aspectos dialogam com Barroso (2008), que aponta a infraestrutura como um fator determinante na efetivação das

políticas educacionais, especialmente, no modelo de ensino integral, que demanda adequações para que atendam as necessidades dos indivíduos que usufruem desse espaço coletivo de aprendizagem.

Além disso, Esquinsani (2024), menciona que a infraestrutura influencia diretamente no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos, afetando sua motivação e frequência escolar. Essa relação também se reflete na fala dos gestores, que identificam o impacto da estrutura física na adaptação dos estudantes à jornada ampliada. Assim, a análise evidencia que, apesar dos avanços na infraestrutura, ainda há desafios a serem superados para que o ensino integral se consolide, garantindo um ambiente que favoreça tanto o aprendizado quanto a permanência dos alunos na escola.

É fato que os resultados da pesquisa evidenciam aspectos positivos e desafios enfrentados na implementação da EEMTIRaimundo Tomaz. A avaliação geral das famílias entrevistadas, demonstra um alto nível de satisfação entre os entrevistados, com 87,5% considerando-a ótima e 12,5% classificando-a como boa. Esse dado sugere que, apesar dos desafios estruturais e pedagógicos, a escola é percebida como uma instituição de referência educacional para a comunidade.

No entanto, ao analisar os aspectos que precisam ser aprimorados, três questões principais emergem: infraestrutura escolar, carga horária e tempo livre dos alunos, além da qualificação docente. A infraestrutura foi apontada como um ponto de melhoria por 37,5% dos professores, reforçando a necessidade de investimentos em espaços mais adequados para o ensino em tempo integral. Ademais, o mesmo percentual destacou a importância de oferecer mais espaços de lazer e pausas para os estudantes, evidenciando que a rotina estendida pode se tornar cansativa sem intervalos adequados.

Ao questionar os responsáveis sobre como eles veem a escola e o que precisa ser melhorado, identificou-se que 12,5% definem que a escola não precisa de melhorias. Entretanto, há respostas que enfatizam o contrário:

GF4: “vejo como uma boa escola, mas precisando passar por uma reforma para conforto de todos”; “é preciso melhoria na infraestrutura, por ser fundamental para garantir bons resultados no aprendizado e no desenvolvimento do aluno”; “melhorar no almoço, ser mais variado e bem temperado e que seja suficiente para todos os alunos”.

Outro ponto relevante é a formação docente. A pesquisa revelou que 87,5% dos professores identificam a falta de capacitação continuada como um entrave para

a qualidade do ensino. Além disso, 25% destacaram a necessidade de uma formação mais específica para lidar com os desafios do ensino em tempo integral.

As famílias corroboram com essa percepção, vez que ao serem indagados sobre os aspectos a serem aprimorados, 75% manifestaram ser preciso investir mais na qualidade dos profissionais. De acordo com as respostas do grupo gestor, há uma preocupação com a formação continuada dos professores, que é realizada bimestralmente.

Uma das respostas dos professores entrevistados chamou a atenção ao ser questionado sobre os benefícios da escola de tempo integral, os avanços identificados e aspectos que precisam de aprimoramento: *“não percebo avanços; precisa de profissionais mais preparados”* (GP2). Com isso, evidencia-se que é um desafio na realidade pesquisada.

Essa lacuna formativa pode comprometer a adaptação dos docentes às novas metodologias exigidas por esse modelo educacional. Freire (2001), defende que a formação do professor deve ser contínua para que ele possa se atualizar e responder às demandas da educação contemporânea. Lima (2021), também reforça que o bem-estar docente é essencial para o ensino de qualidade, por influenciar diretamente na motivação e no aprendizado dos alunos.

O PPP (2024), aponta como uma ação estratégica durante o período de vigência do documento, a realização de encontros pedagógicos coletivos para formação continuada, estudo e pesquisa. Considera-se possível o cumprimento dessa meta, visto que a unidade escolar possui 100% de seus professores habilitados na disciplina que se propõem a ensinar, entretanto, é preciso ter fomento à Formação Continuada de professores, “[...] no incentivo ao estudo e em uma equipe pedagógica que acompanhe, cobre e trace metas, com projetos interdisciplinares e uma avaliação efetiva de todo o processo e que acima de tudo seja coesa em suas decisões” (PPP, 2024, p. 25).

Dessa forma, os dados analisados evidenciam que, apesar da alta avaliação da escola, há desafios estruturais e pedagógicos que precisam ser enfrentados para fortalecer ainda mais o modelo de ensino integral. Investimentos em infraestrutura, ampliação de espaços de lazer e a valorização dos profissionais por meio da formação continuada são medidas essenciais para garantir que a escola cumpra plenamente seu papel educativo e social.

Contudo, a EEMTI Raimundo Tomaz busca ser reconhecida pela comunidade como uma instituição pública de referência, comprometida com a qualidade do ensino e a formação integral de seus estudantes. Para alcançar esse objetivo, considera essencial o investimento na infraestrutura escolar, o incentivo à formação continuada dos profissionais, além da participação ativa das famílias no acompanhamento diário dos alunos, visando a melhoria da aprendizagem e dos resultados acadêmicos; essa categoria será trabalhada no tópico a seguir.

5.3 Papel da comunidade escolar: integração entre gestores, professores, alunos e famílias

A integração entre gestores, professores, alunos e famílias é um aspecto fundamental para o sucesso da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Raimundo Tomaz, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP). O documento orienta que a ampliação do tempo escolar exige uma reflexão sobre o papel de todos os envolvidos no processo educativo, destacando a importância da colaboração entre a escola e a comunidade. Conforme o PPP (2020), todos os atores, incluindo a família, os professores e os funcionários, devem ser reconhecidos como essenciais para a formação integral dos estudantes, engajando-se ativamente no processo pedagógico.

A escola, portanto, é vista como um espaço físico, bem como uma comunidade de aprendizagem, onde o protagonismo estudantil é um princípio fundamental. Nesse contexto, a aprendizagem cooperativa e a articulação entre os diferentes ambientes escolares, como as salas de aula e os espaços de convivência, são práticas valorizadas para favorecer uma aprendizagem mais apreciável. Destaca-se, também, que a integração com o entorno escolar amplia as possibilidades de vivências culturais, sociais e artísticas, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e acessível (PPP, 2024).

Desse modo, o papel da família é importante na construção desse processo educacional. A colaboração entre a escola e as famílias é uma prioridade, por ser fundamental para garantir a permanência dos estudantes e seu sucesso acadêmico. O papel do Professor Diretor de Turma (PDT), como exemplo, é central nesse processo, pois ele atua na personalização do acompanhamento dos alunos, mediação das relações entre a turma e os outros segmentos da escola, além de contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de formação cidadã.

A EEMTI Raimundo Tomaz, ao contar com a figura da psicopedagoga para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), também assegura que os estudantes com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme preconizado pela Lei n.º 13.146/2015. A colaboração entre todos os atores escolares é vista como um pilar para o sucesso acadêmico e para a construção de uma educação mais inclusiva.

Apreender a análise dos dados coletados nas entrevistas com o grupo gestor, professores, alunos matriculados, alunos que desistiram da escola e que estão matriculados com frequência ativa, evidenciou um panorama de desafios e conquistas relacionados ao papel da comunidade escolar na EEMTI Raimundo Tomaz. Com isso, a integração entre os sujeitos da pesquisa, foi um ponto relevante nas discussões, com diferentes perspectivas sobre a colaboração e os papéis de cada um nesse processo educativo.

Ao observar a relação escola e família, observa-se que esta desempenha um papel crucial na permanência dos alunos na escola, com um impacto direto nas motivações e no engajamento escolar. Um dado importante, pois revela que 75% dos alunos afirmam nunca ter cogitado abandonar os estudos, indicando um forte desejo de continuidade, muitas vezes apoiado por um ambiente familiar que valoriza a educação.

Entretanto, ao indagar sobre a ideia de abandonar a escola, o fato de 25% dos alunos relatarem já ter pensado em deixá-la, acende um alerta, apontando para os desafios enfrentados para garantir a permanência desses estudantes. Esse percentual pode estar relacionado a fatores socioeconômicos e emocionais, como dificuldades financeiras, problemas familiares ou falta de apoio emocional, que, conforme estudos como o de Pereira (2019), são fatores determinantes na evasão escolar.

No tocante ao papel da família, ao questionar os alunos matriculados sobre quem são seus maiores incentivadores para estarem inseridos na escola, a pesquisa aponta que 100% dos alunos mencionaram o incentivo familiar como um fator determinante para a continuidade nos estudos. Fato que reforça a relevância da família como principal motivadora, sugerindo que a presença de um apoio positivo e engajado pode ser o diferencial na decisão de um aluno de continuar ou não sua trajetória escolar.

A família não, somente, influencia as escolhas acadêmicas, mas também oferece suporte emocional e financeiro, criando um ambiente favorável à aprendizagem e ao compromisso com a educação. Portanto, políticas educacionais que promovam a participação ativa da família na escola são fundamentais para fortalecer esse vínculo e aumentar as chances de permanência dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Dessa forma, torna-se necessário compreender a relação entre escola e família, por ser um tema amplamente discutido na literatura educacional, com diversos autores ressaltando a importância da colaboração mútua. Filho (2001), destaca que, ao longo do século XIX, a escola se consolidou como um espaço de socialização, relegando a família a um papel secundário na educação formal.

No entanto, para autores como Nóvoa (1992), a escola deve reconectar-se com a família, criando um ambiente de troca e parceria que favoreça o desenvolvimento integral do aluno. Tiba (2009), reforça que, ao trabalhar em conjunto, escola e família proporcionam uma formação mais rica, emocionalmente equilibrada e socialmente adaptada ao aluno.

Essa parceria é fundamental para garantir que as questões emocionais e comportamentais do aluno sejam tratadas de forma integrada, não, apenas, no contexto acadêmico, mas também nas dinâmicas familiares. Para tanto, a escola deve agir como um mediador entre os valores transmitidos em casa e aqueles propostos no ambiente escolar, criando assim um ciclo de reforço mútuo (Filho, 2001). Se por um lado a escola deve ampliar sua atuação para além da transmissão de conteúdo, a família também precisa se engajar no processo educativo, participando ativamente da vida escolar de seus filhos.

As pesquisas realizadas com as famílias oferecem *insights* importantes sobre o papel da participação familiar na educação e o impacto das escolas de tempo integral. Em relação ao incentivo dos pais, 100% afirmam incentivar seus filhos a estudarem, refletindo uma compreensão unânime da educação como um fator central para o futuro. Os referidos dados, destacam o envolvimento ativo das famílias, evidenciando que o suporte familiar é um elemento fundamental para o desempenho acadêmico dos estudantes.

No que diz respeito à participação das famílias na vida escolar, 100% dos pais afirmam que participam de eventos e reuniões quando convocados. Vislumbra-se que esses dados, contemplam a importância da parceria entre a escola e a família

para o sucesso do modelo de ensino integral. A presença dos pais em reuniões e eventos fortalece a relação entre os estudantes e a instituição, criando um ambiente mais colaborativo e alinhado com os objetivos educacionais.

Por fim, sobre as mudanças observadas nos filhos após a entrada na escola de tempo integral, 87,5% dos pais notaram um aumento na responsabilidade dos filhos, o que indica que o modelo de ensino integral tem gerado impactos positivos no comportamento dos estudantes. No entanto, 12,5% dos pais não perceberam mudanças genuínas, o que pode sugerir que o modelo não atinge plenamente todos os alunos ou que existem desafios individuais que precisam ser superados para os benefícios serem mais amplamente percebidos.

Outra realidade observada é a dos alunos que não frequentam mais a escola e sua relação com a família. Os dados sobre o apoio da família à decisão de abandonar a escola indicam que 75% das famílias apoiaram essa escolha, enquanto 25% desaprovaram. Isso pode ser explicado por fatores socioeconômicos e culturais que influenciam a valorização da educação no ambiente familiar. Segundo Coleman (1988), o capital financeiro, humano e social da família impacta diretamente a permanência do jovem na escola. A falta de suporte e valorização da educação pode reforçar a decisão de abandono escolar, visto que a família exerce um papel crucial nas escolhas dos jovens.

Sobre o papel da gestão escolar, conforme identificado nas entrevistas com o grupo gestor, é fundamental para a promoção da integração entre os diferentes membros da comunidade escolar. A gestão tem se esforçado para ampliar a participação dos alunos e das famílias, reconhecendo a importância dessa interação para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

Contudo, ainda existem desafios em relação à comunicação contínua e eficaz com as famílias. O grupo gestor apontou que a ampliação do tempo escolar e a adaptação às novas metodologias de ensino exigem o comprometimento e a colaboração ativa de todos os envolvidos, o que nem sempre ocorre de forma fluida.

A gestão também observou, enquanto desafio atual: “a *valorização do tempo integral*” (GG1). É preciso envolver um maior engajamento das famílias no acompanhamento acadêmico e nas atividades escolares dos alunos.

Por sua vez, os professores têm um papel central no fortalecimento dessa relação, funcionando como um elo entre a gestão escolar e os alunos. São sujeitos responsáveis por mediar o conteúdo pedagógico e por acompanhar o

desenvolvimento socioemocional dos estudantes, mas também têm o desafio de integrar as famílias no processo educativo. De acordo com as entrevistas, os docentes reconhecem a importância da participação das famílias no acompanhamento diário da aprendizagem, mas enfrentam dificuldades devido à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo.

Conforme as entrevistas, os docentes reconhecem a importância da participação das famílias no acompanhamento diário da aprendizagem, mas enfrentam dificuldades devido à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo. Apesar dessas barreiras, os professores demonstraram empenho em adaptar suas práticas pedagógicas, buscando atender às necessidades de cada aluno e fomentar o protagonismo estudantil.

A interação com as famílias, embora importante, é vista como um desafio constante, pois muitos responsáveis não têm a disponibilidade ou a compreensão necessária para se envolver ativamente na rotina escolar dos filhos. Mesmo assim, os professores seguem tentando superar essas dificuldades, promovendo a inclusão e o envolvimento das famílias nas atividades pedagógicas.

Em conclusão, a integração entre os diferentes membros da comunidade escolar, embora repleta de desafios, tem se mostrado um processo vital para a promoção de uma educação de qualidade na EEMTI Raimundo Tomaz. A colaboração entre gestores, professores e famílias, mesmo com as dificuldades de comunicação e o impacto das demandas diárias, permanece como um ponto-chave para o bom desempenho acadêmico e socioemocional dos alunos. Portanto, para que esse processo seja ainda mais eficaz, é necessário um esforço contínuo para superar barreiras, ampliar a participação e garantir que todos os atores escolares se sintam parte ativa na construção do ambiente educacional, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se o objetivo central deste estudo, que foi avaliar a implementação da política pública de Tempo Integral na Escola Raimundo Tomaz, localizada no distrito de Tapera, Aquiraz/CE. A pesquisa teve como ponto de partida a hipótese de que, apesar das inovações introduzidas pelo Novo Ensino Médio, a implementação da educação em tempo integral enfrentaria desafios consideráveis, como a evasão escolar e as dificuldades estruturais nas escolas, refletindo uma fragilidade na execução da política pública.

Ao longo do estudo, foi possível analisar os dados coletados e confrontá-los com as premissas iniciais. O levantamento da realidade local, aliado à compreensão das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, permitiu verificar se a hipótese inicial se confirma ou se surgem novas perspectivas.

As análises dos desafios e das oportunidades apresentadas pela política de Tempo Integral indicam, assim, a necessidade de ajustes tanto nas estratégias pedagógicas quanto nos investimentos estruturais, com o intuito de superar as adversidades e promover a permanência escolar efetivamente. Destarte, propõe-se para além de uma avaliação das condições atuais da política educacional, mas também reflexões sobre os possíveis caminhos para seu aprimoramento no município de Aquiraz.

O modelo de Educação em Tempo Integral, tem se consolidado como uma estratégia importante para o desenvolvimento educacional, trazendo benefícios imperativos, tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação. A ampliação do tempo escolar vai além da mera extensão da carga horária, buscando promover um aprendizado mais aprofundado, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o fortalecimento dos vínculos entre alunos e professores.

Assim, a experiência tem revelado um aumento na frequência escolar e maior participação dos estudantes nas atividades pedagógicas; infere-se que o Programa Pé-de-Meia, por exemplo, é destacado como um fator relevante para a redução da evasão escolar, ao atuar como um estímulo financeiro que favorece a continuidade dos estudos.

No entanto, o modelo enfrenta desafios que precisam ser enfrentados para garantir sua efetividade. É necessário promover melhorias na estrutura e na metodologia pedagógica, a fim de que o tempo integral não se limite ao aumento da

carga horária, mas se traduza em um processo de ensino-aprendizagem mais inovador e adaptado à realidade dos alunos. A carência de cursos profissionalizantes e a desconexão de alguns estudantes com o modelo educacional, seja por dificuldades pessoais ou pela limitação da formação acadêmica oferecida, evidenciam a urgência em adaptar o sistema educacional às exigências do mercado de trabalho e às necessidades de uma formação integral.

Dessa forma, embora a educação integral se apresente como uma proposta promissora para a redução de desigualdades e para o desenvolvimento pleno dos alunos, seu sucesso depende da articulação entre políticas públicas de permanência escolar, uma gestão escolar eficaz e práticas pedagógicas inovadoras. A constante avaliação e o ajuste do modelo, com foco nas condições socioeconômicas dos alunos e na promoção da inclusão e equidade, são essenciais para o seu aprimoramento e para garantir que ele cumpra seu papel de transformar a realidade educacional.

A análise da infraestrutura e dos recursos disponíveis na EEMTI Raimundo Tomaz, conforme descrito no PPP (2024), demonstra tanto avanços quanto desafios para a implementação do ensino de tempo integral. Desse modo, a infraestrutura física da escola, embora equipada com espaços que atendem às diversas demandas pedagógicas e administrativas, ainda enfrenta desafios estruturais, especialmente, no que diz respeito à adequação dos espaços para a rotina ampliada e ao processo de adaptação dos alunos e suas famílias ao novo modelo educacional. A percepção dos gestores e professores revela a necessidade de aprimorar esses espaços, para tornar a jornada escolar mais confortável e adequada às exigências do ensino integral.

A pesquisa também destacou a importância da formação contínua dos docentes, apontada como um fator essencial para a eficácia do modelo de ensino em tempo integral. Desse modo, a falta de capacitação específica para lidar com as novas metodologias e a jornada ampliada é um obstáculo que compromete a qualidade do ensino e a adaptação dos professores às necessidades dos alunos. Assim, a formação continuada, prevista no PPP (2024), se configura como uma ação estratégica para superar essa lacuna, sendo necessária para garantir que os educadores possam atender de forma mais eficaz as demandas desse novo contexto.

Outro ponto fundamental abordado é o papel da comunidade escolar, especialmente, a integração entre gestores, professores, alunos e famílias. A colaboração entre esses atores é reconhecida como essencial para o sucesso do

ensino integral. A participação ativa da família no processo educacional, como apontado pelos dados da pesquisa, tem um impacto profundo na permanência dos alunos na escola e no seu desempenho acadêmico. Embora a maioria das famílias se mostre engajada, o desafio de ampliar e fortalecer essa colaboração ainda persiste, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento constante do processo educacional.

Em síntese, os dados coletados demonstram que, apesar das dificuldades, a EEMTI Raimundo Tomaz tem se esforçado para estruturar um ambiente que favoreça a implementação do ensino integral. Contudo, para que esse modelo se consolide de forma plena, é necessário investir em melhorias na infraestrutura, na formação continuada dos profissionais e na ampliação do apoio das famílias.

A realização dessas ações será fundamental para a escola continuar a cumprir seu papel de referência educacional e promova uma formação integral e de qualidade para seus estudantes. O caminho a ser trilhado ainda é desafiador, mas com o comprometimento da gestão escolar, dos profissionais e da comunidade, é possível alcançar os objetivos do ensino integral, proporcionando aos alunos uma educação mais completa e transformadora.

Outrossim, a evasão escolar, como um dos maiores obstáculos enfrentados pelo sistema educacional, merece destaque ao final desta análise. A desistência precoce dos estudos compromete não, somente, o futuro dos estudantes, mas também o desenvolvimento social e econômico das comunidades. No contexto da Educação em Tempo Integral, a evasão escolar é um problema que exige uma abordagem multifacetada.

Embora o modelo de tempo integral tenha se mostrado eficaz na redução da evasão, como evidenciado pela contribuição do Programa Pé-de-Meia, que oferece um incentivo financeiro, é crucial que estratégias mais amplas sejam adotadas para tratar as causas subjacentes desse fenômeno. Dificuldades socioeconômicas, falta de apoio familiar, desinteresse pelo modelo educacional e a desconexão com o mercado de trabalho são fatores que contribuem para o abandono escolar.

Sendo assim, para assegurar a continuidade dos estudos e o aproveitamento do potencial da Educação em Tempo Integral, é necessário que o sistema educacional se articule com políticas públicas que atendam às necessidades dos alunos em sua totalidade, promovendo a permanência escolar e o acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. A efetiva redução da

evasão escolar depende, assim, não, apenas, do aumento da carga horária, mas de um compromisso contínuo com a inclusão, o suporte psicossocial e a adaptação do currículo às realidades vividas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARRETO, T. C.; MENDES, F. P. Desigualdade e Violência: O Impacto da Segurança Escolar no Ensino Médio Brasileiro. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 1, p. 85-98, 2021.
- BOSCHETTI, I. *et al.* **Política Sociais no Capitalismo: tendências Contemporâneas**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **La Domination Masculine**. Paris: Seuil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-escolar>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/L13146.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui Alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e Dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- CASTRO, M. H. G. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. *In*: Ricardo Henriques (org.) **Desigualdade e Pobreza no Brasil**, Rio de Janeiro, IPEA, pp. 425-458, 2000.
- COELHO, L. M. C. da C.; MAURÍCIO, L. V. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660673>. Acesso em: 15 fev. 2025.

COLEMAN, J. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. S94-S120, 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2780243>. Acesso em 20 nov. 2024.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Manual de orientações para elaboração dos instrumentos de gestão escolar**, 2020

COSTA, A. B.; OLIVEIRA, R. T. Desigualdade Social e Evasão Escolar: A Realidade do Novo Ensino Médio em Regiões Periféricas do Espírito Santo. **Revista Fênix**, v. 18, n. 2, p. 45-62, 2021. Disponível em: revistaft.com.br. Acesso em: 25 jan. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Uma Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Ícone, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FRIGOTTO, G. **Um intelectual crítico de nos pequenos e nos grandes embates**. Rio de Janeiro. Editora Autêntica, 2017.

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

GASPARINI, M. F. V. Bases Filosóficas e Epistemológicas da Avaliação: Caminhos a Serem Trilhados. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 3, n. 17, p. 12-31, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/aval/article/view/60287>. Acesso em: 9 fev. 2024.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. São Paulo. Editora Artmed, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. V.35, n.2, 1995, p. 55.

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

GUSSI, A.; OLIVEIRA, B. R. de. Políticas Públicas e Outra Perspectiva de Avaliação: Uma Abordagem Antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, [s. l], v. 4, n. 1, p. 88-101, set. 2016.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: História e Implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

LAS CASAS, A. L. **Excelência em atendimento ao cliente**: atendimento e Serviço ao Cliente como Fator estratégico e Diferencial Competitivo. M.BOOKS do Brasil, 2012.

LAVAL, C. **A Escola Não é uma Empresa**: O Neoliberalismo em Ataque ao Ensino Público. São Paulo: Boitempo, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A L. de. **Políticas Públicas Educacionais e democratização do acesso a escola no Brasil**. Belo Horizonte. Editora Dialética, 2021

MACEDO, N. D. de. **Iniciação a pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo. Edições Loyola, 1994.

MARASSI, C. V. **Educação e Desigualdades**: Teorias, Reflexões e Debates Atuais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

MARQUES, F. R.; SOUZA, L. M.; LIMA, C. A. A Formação de Professores e o Novo Ensino Médio: Desafios da Implementação Curricular. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 15, n. 8, p. 130-145, 2022.

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

MEC. **Escola em Tempo Integral. Disponível em Escola em Tempo Integral** — Ministério da Educação. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 20 maio 2024.

FILHO, L. M. de F. *Para Entender a Relação Escola-Família: Uma Contribuição da História da Educação*. **São Paulo Perspec**, 14 (2), 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/VWmqHMjzXwgDR43kbcv7BRH/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

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

OLIVEIRA, A. M. S. **O regresso à escola dos alunos em abandono escolar** – contributo de um Programa Integrado de Educação e Formação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2009.

PEREIRA, M. C. Evasão escolar: causas e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 02, Vol. 01, pp. 36-51. fev.2019.

RIBEIRO, C. M. Suporte Psicológico nas Escolas e sua Importância na Permanência Escolar em Áreas de Risco. **Revista de Psicologia Escolar**, v. 19, n. 2, p. 93-108, 2022.

ROVERONI, M. **Escola de Educação Integral de Campinas Qualificação**. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ROVERONI, M.; MOMMA, A. M.; GUIMARÃES, B. C. Educação Integral, Escola de Tempo Integral: Um Diálogo sobre os Tempos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644430458>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ. **Implementação do Tempo Integral**. Disponível em <http://www.aquiraz.ce.gov.br/secretaria.php?sec=4>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Projeto político pedagógico: ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza, 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (2020)**. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.ce.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Raimundo Tomaz (2024)**. Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.ce.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SEDUC. **Ceará anuncia 75% das escolas em regime de tempo integral em 2024**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/03/07/governo-do-ceara-expande-numero-de-escolas-em-tempo-integral-para-512-alcancando-177-mil-estudantes/>. Acesso em: 25 maio 2024.

SILVA, J. P. **O Papel da Família na Educação Integral: Desafios e Possibilidades**. Blog Educação Integral. Disponível em: <https://www.blogeducacaointegral.com>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo Ensino Médio e Educação Integral: Contextos, Conceitos e Polêmicas sobre a Reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644430458>. Acesso em: 19 fev. 2025.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM O GRUPO GESTOR



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
ERONILDA COSMO DE ALMEIDA – MESTRANDA
DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Função que exerce na escola: _____

ENTREVISTA ESTRUTURADA APLICADA COM O GRUPO GESTOR DA ESCOLA

1. Você está na Escola Raimundo Tomaz, desde a implementação do Tempo Integral?

() Sim () Não

2. Caso a resposta anterior tenha sido “Sim”, como se deu a implementação do tempo integral na Escola Raimundo Tomaz

() Houve reunião de pais e mestres para anunciar as mudanças e ouvir a comunidade escolar.
() Foi comunicado por meio de circular, mas não houve reunião.

3. O projeto político pedagógico da escola, foi alterado para se enquadrar dentro da legislação em vigência referente as normativas do tempo integral?

() Sim () Não

4. Quais os maiores desafios enfrentados pelo núcleo gestor durante o período de implementação do tempo integral Raimundo Tomaz?

5. O núcleo gestor se preocupa com o processo de formação continuada dos seus professores para estar sempre em busca de uma melhor prática pedagógica?

() Sim () Não

6. Caso a resposta acima tenha sido “sim”, com que frequência essas formações continuadas são proporcionadas?

() Bimestralmente () Trimestralmente () Semestralmente

7. O que mudou na realidade da escola, “frequência escolar” depois da implementação do programa pé-de-meia?

8. Quais os desafios e conquistas que a gestão tem enfrentado ao longo desses anos frente a Escola de Tempo Integral Raimundo Tomaz?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ERONILDA COSMO DE ALMEIDA – MESTRANDA

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Disciplina que leciona: _____

ENTREVISTA ESTRUTURADA APLICADA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA

1. Quantos anos tem no exercício do magistério

() 01 a 05 anos () 05 a 10 anos () 10 a 15 anos () mais de 15 anos

2. Você leciona nessa unidade de ensino desde a implementação do tempo integral?

() Sim () Não

3. Você passou por formações continuadas para se adaptar a realidade de uma escola de tempo integral?

() Sim () Não

4. Como você descreveria a escola de tempo integral Raimundo Tomaz?

5. Quais foram os seus maiores desafios enfrentados dentro da realidade de uma escola de tempo integral?

6. Quais os benefícios em lecionar em uma escola de tempo integral?

7. O que você tem percebido (avanços ou dificuldades) depois da implementação do programa pé-de-meia?

8. O que você sinalizaria como aspectos que podem ser melhorados para a evolução das escolas de tempo integral?

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM OS ALUNOS COM ENSINO MÉDIO EM CURSO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
ERONILDA COSMO DE ALMEIDA – MESTRANDA
DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____
Endereço: _____ Telefone: _____
Pai: _____
Mãe: _____

ENTREVISTA ESTRUTURADA APLICADA COM OS ALUNOS COM ENSINO MÉDIO EM CURSO

1. Qual a importância da Escola de tempo integral na sua vida?

2. Já passou pela sua cabeça abandonar a escola de tempo integral?

() Sim () Não

3. Quem são seus maiores incentivadores a está inseridos na Escola?

() Família () Parentes () Amigos

4. O que a implementação do programa pé de meia, tem agregado a sua caminhada estudantil?

5. Você acredita que a Escola de tempo Integral poderá mudar a sua vida?

() Sim () Não

6. Que mensagem você transmitiria aqueles que abandonaram a Escola?

7. Se tivesse um filho você o incentivaria a estudar, caso sua resposta seja positiva, por quê?

8. A Escola de Tempo Integral mudou a sua vida? Se sim, por que?

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM OS ALUNOS QUE ABANDONARAM A ESCOLA



MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS ERONILDA COSMO DE ALMEIDA – MESTRANDA DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____
Endereço: _____ Telefone: _____
Pai: _____
Mãe: _____

ENTREVISTA ESTRUTURADA APLICADA COM OS ALUNOS QUE ABANDONARAM A ESCOLA

1. Há quanto tempo está fora da Escola?

() 0 a 01 ano () 1 a 03 anos () mais de 03 anos

2. Sua família apoia a sua decisão de abandonar a escola?

() Sim () Não

3. O que te levou a abandonar a Escola?

4. Agora, com a implementação do programa pé de meia, você cogitaria retornar a escola?

5. Você se arrepende de ter abandonado a escola?

() Sim () Não () Às vezes

6. O que é a escola para você?

7. Se tivesse um filho você o incentivaria a estudar, caso sua resposta seja positiva, por quê?

8. Você acredita que a escola de tempo integral pode mudar a vida de uma pessoa?

APÊNDICE E - ENTREVISTA COM A FAMÍLIA DOS ALUNOS



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ERONILDA COSMO DE ALMEIDA – MESTRANDA

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Pai/mãe do: _____ Ano do aluno: _____

**ENTREVISTA ESTRUTURADA APLICADA COM AS FAMÍLIAS (PAI OU MÃE DOS ALUNOS)
ENTREVISTADOS ANTERIORMENTE**

1. Qual o seu grau de escolaridade

- () Analfabeto () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II
() Ensino Médio () Ensino Superior () Pós- graduado

2. Você incentiva seu filho a estudar, por quê?

3. Quantos filhos você tem cursando o ensino médio em tempo integral?

- () 1 () 2 () 3 () mais de 3

4. Você participa da escola de tempo integral em que seu filho está inserido, indo aos eventos extracurriculares e reuniões de pais e mestres?

- () Sim () Não () Às vezes

5. O que mudou na vida do seu filho depois que começou a estudar numa escola de tempo integral?

6. O programa pé-de-meia veio para contribuir com a educação dos jovens que estão inseridos no ensino médio, como você vê esse auxílio financeiro?

7. Como você vê a escola de tempo integral, Raimundo Tomaz, escola onde seu filho está inserido?

8. No seu modo de entender, há alguma coisa que a escola de tempo integral do seu filho pudesse melhorar? O que e por quê?

—