



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

JOSÉ REGIMAR BRAGA FREIRES

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ – CEARÁ

FORTALEZA

2025

JOSÉ REGIMAR BRAGA FREIRES

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE AQUIRAZ – CEARÁ

Dissertação apresentada Mestrado Profissional
em Avaliação de Políticas Públicas da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Avaliação de Políticas Públicas. Área de
concentração: Avaliação de Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Roselane Gomes
Bezerra.

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)

- F933a Freires, José Regimar Braga.
Avaliação da implementação da política pública de educação em tempo integral para o ensino fundamental em uma escola no município de Aquiraz - Ceará / José Regimar Braga Freires. – 2025.
195 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. Roselane Gomes Bezerra.
1. políticas públicas. 2. avaliação. 3. educação em tempo integral. 4. Aquiraz/CE. I. Título.
CDD 320.6
-

JOSÉ REGIMAR BRAGA FREIRES

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE AQUIRAZ – CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas
Públicas da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.
Área de concentração: Avaliação de Políticas
Públicas

Aprovada em: 07/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra, (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Aos meus pais, José Coelho (Ribamar) e
Fátima. E aos meus amados filhos Heron e
Saulo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que permitiu a realização deste grande sonho. Por me dar coragem e perseverança e pela Sua bondade infinita que me possibilitou prosseguir.

À Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra, minha orientadora, obrigado pelo acolhimento e pela dedicação, sem a qual certamente não seria possível chegar a esta etapa.

À Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz e a Profa. Dra. Débora Lúcia Lima Leite Mendes, pelo tempo dedicado a examinar o texto de qualificação e que, pelas considerações e sugestões contribuíram de forma ímpar para o aprimoramento do texto e para o desenvolvimento da pesquisa. À Profa. Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo, pelas contribuições significativas na Banca de defesa deste trabalho.

Aos colegas de turma do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, pelos momentos de trocas de ideias, experiências que me permitiram avançar nesse trajeto acadêmico.

À Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz, que com muita sensibilidade e visão na formação dos profissionais, viabilizou o acesso ao mestrado e a escola foco desta pesquisa que nos acolheu na realização deste estudo.

Aos colegas do setor pedagógico da SME de Aquiraz, que foram grandes parceiros e que foram empáticos em todos os momentos dessa caminhada.

Aos colegas de trabalho, que de forma brilhante, nunca me deixaram desanimar. Gratidão pela força.

Aos professores, alunos e diretora da escola pesquisada e aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação que, mesmo com tantas atribuições, aceitaram o convite para participar do estudo.

Aos meus pais, que mesmo com muitas dificuldades, zelaram pela minha formação, me dando a oportunidade de realizar meus sonhos e construir minha trajetória acadêmica e profissional. Gratidão pelo exemplo de força e coragem.

Aos meus irmãos, que sempre me incentivaram e proferiram palavras de ânimo, pela compreensão em todos os momentos.

Aos meus filhos, Heron e Saulo, motivo de grande alegria em minha vida, pela compreensão, amor, incentivo e por compreender as ausências em virtude dos compromissos acadêmicos e profissionais. Gratidão, meus filhos. Minhas inspirações.

Aos amigos, que estiveram sempre comigo, pelas reflexões, orientações, incentivo e companheirismo em meu percurso pessoal, profissional e estudantil.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, minha gratidão sincera.

Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (Freire, 2023, p. 50).

RESUMO

A política de educação em tempo integral no município de Aquiraz-CE teve início em 2010, com a adesão ao Programa Mais Educação, promovido pelo Governo Federal. Em 2017, com a reestruturação da iniciativa, o município deu continuidade à proposta por meio do Programa Novo Mais Educação, vigente até 2018. Com a descontinuidade dessas políticas federais, Aquiraz retomou a implementação da educação em tempo integral em 2022, instituindo o modelo ETI (Escola de Tempo Integral) em três unidades escolares do Ensino Fundamental – anos finais. A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a política pública de educação de tempo integral, seus limites e possibilidades em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental em Aquiraz/ CE. Com base nesse objetivo geral foram traçados três objetivos específicos: i) Analisar a trajetória da política pública de educação em tempo integral a nível da legislação federal e no município de Aquiraz/CE; ii) Examinar a relação entre a política de educação em tempo integral e os índices educacionais da escola pesquisada, com foco no desempenho acadêmico e nos rendimentos dos alunos; iii) Identificar o grau de satisfação de alunos e professores com a política pública de educação em tempo integral, por meio de observações e entrevistas realizadas na escola. Foi realizado estudo de caso em uma instituição escolar da rede pública municipal de ensino de Aquiraz-CE, para tanto, se adotou o método da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008, 2011), com foco nos eixos: análise de conteúdo do programa; análise de contexto da formulação da política: Trajetória institucional de um programa e espectro temporal e territorial. A abordagem é qualitativa e quanto a classificação se caracteriza em bibliográfica, documental e explicativa. A coleta de dados se deu através da técnica de observação e entrevistas semiestruturadas. Para compreender o processo de implementação da política e seus efeitos, limites e possibilidades no desempenho acadêmico dos estudantes. Realizou-se a análise com base nas conjecturas da Análise do Discurso (Orlandi, 2015, 2023). O estudo buscou compreender os avanços e desafios que permeiam o contexto em que a política de educação integral foi implementada, e com isso, propor possíveis caminhos para a superação dos entraves existentes. Conclui-se, principalmente por meio das vozes dos sujeitos, que a educação em tempo integral na realidade pesquisada vem contribuindo para a melhoria do desempenho e rendimento escolar dos estudantes, no entanto, ainda é uma política em construção, envolvida por diversos desafios que fragilizam sua consolidação. Com isso, a pesquisa revelou contribuições e entraves que permeiam a prática no contexto escolar e que impactam o alcance ou a limitação dos objetivos finais das ações educativas propostas pela ETI.

Palavras-chave: políticas públicas; avaliação; educação em tempo integral; Aquiraz/CE.

ABSTRACT

The full-time education policy in the municipality of Aquiraz-CE began in 2010 with the adoption of the Mais Educação Program, promoted by the Federal Government. In 2017, with the restructuring of the initiative, the municipality continued the proposal through the Novo Mais Educação Program, which remained in effect until 2018. Following the discontinuation of these federal policies, Aquiraz resumed the implementation of full-time education in 2022 by establishing the ETI (Full-Time School) model in three public elementary schools – final years. This research aims to evaluate the public full-time education policy, its limits, and possibilities in a municipal public elementary school in Aquiraz/CE. Based on this general objective, three specific objectives were outlined: i) Analyze the trajectory of the full-time education policy at the federal level and in the municipality of Aquiraz/CE; ii) Examine the relationship between the full-time education policy and the educational indicators of the studied school, focusing on academic performance and student outcomes; iii) Identify the level of satisfaction of students and teachers with the full-time education policy through observations and interviews conducted at the school. A case study was carried out in a municipal public school in Aquiraz-CE, using the In-Depth Evaluation method (Rodrigues, 2008, 2011), focusing on the following axes: content analysis of the program; context analysis of the policy formulation: institutional trajectory of a program and its temporal and territorial scope. The approach is qualitative, and the classification is bibliographic, documentary, and explanatory. Data collection was carried out through observation techniques and semi-structured interviews. To understand the policy implementation process and its effects, limitations, and possibilities on students' academic performance, the analysis was based on the assumptions of Discourse Analysis (Orlandi, 2015, 2023). The study aimed to understand the progress and challenges surrounding the context in which the full-time education policy was implemented, and from this, to propose possible paths to overcome the existing obstacles. It is concluded, mainly through the voices of the subjects involved, that full-time education in the studied context has been contributing to the improvement of student performance and academic outcomes. However, it is still a policy under construction, facing several challenges that weaken its consolidation. Thus, the research revealed both contributions and obstacles present in the school context that impact the achievement or limitation of the final goals of the educational actions proposed by the ETI.

Keywords: public policies; evaluation; full-time education; Aquiraz/CE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa oficial do município de Aquiraz e sua divisão administrativa	39
Figura 2 – Mapa de Aquiraz com ilustrações que demonstram parte de seu patrimônio Cultural	39
Figura 3 – Fachada da EMEF Isidoro de Sousa Assunção	42
Figura 4 – Entrada para a área administrativa da escola	43
Figura 5 – Espaço administrativo da escola	47
Figura 6 – Espaço referente às salas de aula da escola.....	48
Figura 7 – Quadra poliesportiva da escola	48
Figura 8 – Espaço para refeitório	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Níveis de escolaridade dos profissionais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção 2024	54
Gráfico 2 – Matrículas em tempo integral nas escolas públicas municipais de Aquiraz de ensino fundamental, integrantes do Programa Novo Mais Educação, em 2017 e 2018.....	119
Gráfico 3 – Notas do IDEB da EMEF Isidoro de Sousa Assunção (2011 – 2023).....	152
Gráfico 4 – Resultados do IDEB (SAEB) dos anos de 2017, 2019 e 2021.....	154
Gráfico 5 – Resultados do SPAECE 2021 e 2022.....	154
Gráfico 6 – Resultados do SAEFA.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A avaliação em profundidade e o desenvolvimento da pesquisa	32
Quadro 2 – Quantitativo de dependências físicas e condições de uso de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola	49
Quadro 3 – Recursos financeiros 2021	51
Quadro 4 – Recursos financeiros 2022	52
Quadro 5 – Recursos financeiros 2023	52
Quadro 6 – Matrículas por oferta e turno 2022	55
Quadro 7 – Matrículas por oferta e turno 2023	55
Quadro 8 – Matrículas por oferta e turno 2024	55
Quadro 9 – Matrículas por oferta e turno 2025	55
Quadro 10 – As Leis Orgânicas do ensino (1942 – 1946).....	81
Quadro 11 – Principais bases legais da educação integral no Brasil.....	96
Quadro 12 – Organização dos tempos escolares na proposta do <i>Programa Novo Mais Educação</i>	112
Quadro 13 – Identificação dos entrevistados da pesquisa.....	115
Quadro 14 – Matrículas em tempo integral nas escolas públicas municipais de ensino fundamental do município de Aquiraz/Ceará, integrantes do Programa Mais Educação, no período de 2010 – 2016.....	118
Quadro 15 – Taxas de Rendimento Escolar da rede municipal de ensino de Aquiraz do Período de 2016 a 2018.....	120
Quadro 16 – Matrículas em tempo integral nas escolas municipais do ensino fundamental de anos finais, no âmbito das ETIs de Aquiraz, no período de 2022 a 2025	132
Quadro 17 – Mapa Curricular das Escolas de Tempo Integral do município de Aquiraz – Ensino fundamental anos finais – 6º ao 9º ano.....	134
Quadro 18 – Práticas Pedagógicas do Professor Coordenador Diretor de Turma (PCDT) e Professor Diretor de Turma (PDT) e suas respectivas cargas horárias	142
Quadro 19 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2018.....	146
Quadro 20 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2019.....	146
Quadro 21 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2020.....	147

Quadro 22 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2022.....	148
Quadro 23 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2023.....	148
Quadro 24 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2024.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AD	Análise de Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Avaliação em Profundidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CE	Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CEJAQUI	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIACs	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CMEA	Conselho Municipal de Educação de Aquiraz
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ETI	Escola em Tempo Integral
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAD	Ensino a Distância
ESAGE	Sistema de Avaliação e Gestão Escolar
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FVJ	Faculdade Vale do Jaguaribe
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
PAC	Programa Aceleração do Crescimento
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCD	Pessoa com Deficiência
PCDT	Professor Coordenador Diretor de Turma
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Professor Diretor de Turma
PIB	Produto Interno Bruto
PMDDE	Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação de Aquiraz
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEFA	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Aquiraz
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UEx	Unidade Executora
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	30
2.1	Perspectiva avaliativa priorizada na pesquisa e avaliação da política em estudo...	30
2.2	Perspectiva metodológica	33
2.3	Quanto à abordagem.....	34
2.4	Quanto à classificação, aos instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa	35
2.5	Quanto à análise dos dados	37
2.6	Quanto ao <i>locus</i> da pesquisa - Aquiraz: “água logo adiante”	38
2.6.1	<i>Campo da pesquisa: espaços e vivências</i>	42
2.6.2	<i>Espaços físicos da escola</i>	47
2.6.3	<i>Recursos financeiros</i>	50
2.6.4	<i>Recursos humanos, matrículas e o currículo escolar</i>	53
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS: UM RECORTE DE SUA HISTÓRIA	60
3.1	Políticas Públicas e Sociais: algumas definições e desdobramentos	60
3.2	Percurso das Políticas Públicas e Sociais no contexto brasileiro: do século XIX aos dias atuais	64
4	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	74
4.1	Da intenção à efetivação: os desafios da implementação de políticas públicas na educação	74
4.2	Política pública educacional no Brasil: uma breve contextualização.....	76
4.3	O contexto educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988	91
5	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA, CONCEITOS E REFLEXÕES ACERCA DA POLÍTICA	95
5.1	Princípios legais da educação integral.....	95
5.2	Historicidade da educação integral no Brasil.....	101
5.3	A educação integral na perspectiva do <i>Programa Mais Educação</i>	107
5.4	A implementação do <i>Programa Novo Mais Educação</i>	110
6	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO MUNICIPAL: UM ESTUDO DE CASO DA EMEF ISIDORO DE SOUSA ASSUNÇÃO	114
6.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	114
6.2	Políticas de tempo integral: o programa Mais Educação, o Novo Mais Educação	

	e a ETI em Aquiraz.....	117
6.3	A Escola em Tempo Integral (ETI) em Aquiraz e a realidade da escola em estudo.....	126
6.4	Resultados educacionais e desenvolvimento dos alunos na escola pesquisada.....	144
6.5	Algumas avaliações externas que a escola realiza.....	153
6.6	Percepção e satisfação dos atores envolvidos na implementação da Educação em Tempo Integral.....	156
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	181
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182
	APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	184
	APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO	192

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica foi movida por muitos sonhos, desafios e, de certa forma, de constância nos caminhos que procurei percorrer. Sempre fui da área de atuação do magistério e minha formação e vida profissional estavam direcionadas as atividades que competem a esse campo profissional. Me propor a ingressar em um mestrado foi, *a priori*, desafiador, e continuo a me desafiar até hoje. Minha primeira formação superior foi em pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, concluída em 21 de novembro de 2002. Percebi a partir desse curso que esse era o caminho que queria prosseguir, não que a academia houvesse despertado em mim tal sentimento, mas por ser um desejo antigo e que agora estava a se realizar. Nesse período já era professor do ensino fundamental, então o curso superior seria a porta de entrada para me qualificar profissionalmente e de posteriormente ingressar em outros cursos.

Formado no ensino superior, um sonho realizado em uma época em que nada era fácil para alguém de origem humilde, me tornei então o pedagogo da família e um dos poucos até então, da cidade em que nasci e cresci. Surgiram a partir de então novas oportunidades de continuar minha formação acadêmica e aperfeiçoar os conhecimentos, que como se sabe, são sempre inacabados. Para o educador Paulo Freire (2023), o conhecimento não é uma entidade estática, mas um processo dinâmico e contínuo, intrinsecamente ligado à experiência humana e está em constante processo de construção, ou seja, o conhecimento é construído de forma dialógica e crítica.

Com vários anos dedicados a lecionar, desde 1995, comecei a me aproximar de outras áreas dentro do contexto educacional e que me despertavam interesse e curiosidades. Foi aí que no ano 2000 passei a ser gestor escolar de uma unidade de pequeno porte no município de Pindoretama – Ceará, de onde sou natural. A escola atende da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Nesse cargo fiquei até 2004. Antes, porém, atuei como coordenador pedagógico em outra unidade escolar por 3 anos.

Em 2007 surgiu nova conquista na vida profissional, a aprovação no concurso público para professor da educação básica no município de Aquiraz - Ceará. A partir de então, passei a compor o quadro efetivo de docentes da rede de ensino do município, que está situado na Região Metropolitana de Fortaleza.

Em 2010 iniciei o Curso de Especialização em Gestão Escolar. O curso aconteceu pela Universidade Federal do Ceará – UFC e em 2012 recebi o título de especialista na área. Em 2013, realizei nova Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale

do Acaraú – UVA, em 2016 estava concluída mais essa etapa. Com ambos os cursos, me senti mais preparado em assumir o cargo de gestor escolar.

Com o título de especialista em gestão escolar, voltei a assumir o cargo de diretor de escola, agora no município de Aquiraz - Ceará, no entanto, por apresentar problemas de saúde, solicitei exoneração da função com um ano e meio de experiência, e com isso, fui nomeado para o cargo de coordenador pedagógico em outra unidade de ensino, em que atuei por mais de dez anos. Tive aqui o sentimento de estar no cargo certo. Me identifiquei com o que estava a realizar.

Ingressei em outro curso de Pós-Graduação em 2014, agora em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Com essa especialização busquei fortalecer duas grandes paixões desde os primeiros anos de escolaridade que é o ato de ler e escrever.

Uma nova fase estaria para se iniciar na minha carreira profissional. Em 2021, ao receber o convite para compor a equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz – SME, assumi o cargo de superintendente escolar e, a partir de então, passei a acompanhar nove escolas da rede. Em 2022, com a criação das escolas de tempo integral do município, fui responsável como técnico para realizar o trabalho de acompanhamento a essas instituições de ensino em seus processos pedagógicos e administrativos na condição de superintendente escolar.

Sempre fui apaixonado por aprender. Entre uma especialização e outra participei de diversos cursos formativos que me ajudaram, em consonância com as demais experiências vividas, compreender um pouco mais sobre a nossa trajetória educacional e o processo de desenvolvimento do indivíduo, contudo, tenho a clareza de que mesmo com todos os esforços empreendidos, não é possível apreender holisticamente nossa complexidade.

Durante toda a minha vida acreditei em sonhos, mesmo com as limitações impostas por uma sociedade excludente e que busca em sua conjuntura histórica privilegiar alguns padrões preestabelecidos como aqueles “mais dignos” de usufruir das políticas públicas existentes. Ao considerar que, ocupar um espaço no mercado de trabalho é algo desafiador e que, para além dos esforços e dedicação, é preciso um adequado nível de formação, embora tal questão não garanta, por si só, a empregabilidade, pois, de acordo com Affonso, *et al.*(2017), não basta apenas aprender, mas é preciso colocar o aprendizado em prática, e isso exige, para o mercado de trabalho, experiência profissional, é que, nessa perspectiva, busquei ingressar nesse mercado por meio, em especial, dos estudos formais de graduação e pós graduação.

Surgiu, pois, em 2021, o edital do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, que me despertou grande interesse por me permitir ingressar nesse novo desafio e com a aprovação no processo seletivo, optei por abordar uma política pública considerada recente para a história educacional do país e que fora, há pouco tempo implementada no município de Aquiraz que é a *Educação em Tempo Integral* através da implantação das Escolas em Tempo Integral – ETI, e que tive a oportunidade de participar dessa efetivação como superintendente escolar das unidades.

Com esse estudo, pretende-se aprofundar os conhecimentos sobre esse tema tão essencial para o desenvolvimento de qualquer nação, que é a educação e, ao mesmo tempo, agregar os conhecimentos que já se possui acerca dessa área, adquiridos pelas inúmeras leituras teóricas e vivências.

É preciso deixar claro que nenhuma pesquisa, por mais densa e complexa que pareça, dará conta de responder todas as possíveis questões, dada a dinamicidade em que as coisas acontecem ao nosso redor. Os numerosos fenômenos e fatos estão conectados, muitas vezes de modos imprevisíveis. Com isso, entender o que não está posto, evidente, muitas vezes é a condição necessária para nos colocar perante a realidade que se pretende esclarecer.

Vale ressaltar que não se constitui uma tarefa fácil compreender o estudo das políticas públicas. Mais complexo ainda é avaliar uma política em seu contexto geral de forma que as noções pré-concebidas não interfiram na construção desse tear. É preciso que o pesquisador assuma um lugar de “distanciamento” do objeto pesquisado e do tema que busca aprofundar, com a finalidade de, ao menos, aproximar-se cada vez mais da veracidade dos fatos que se pretende evidenciar ou das questões que precisa responder.

Em outras palavras, avaliar uma política exige dosagens de sensibilidade, olhar crítico e cuidadoso sobre o tema, e o pesquisador precisa se “despir” do pensamento do senso comum para iniciar uma investigação com maior nível de profundidade. Nessa direção, Rodrigues (2008), afirma que o ideal é que o avaliador de políticas públicas faça uso de mecanismos e estratégias para realizar suas avaliações de forma holística e multidimensional, com análises do conteúdo da política, sua trajetória institucional, além de obter um espectro temporal e territorial da política.

Nesse viés de avaliar para aperfeiçoar as políticas, Cavalcanti (2018) evidencia que:

A avaliação de políticas públicas não é simplesmente um instrumento de aperfeiçoamento ou de redirecionamento dos programas empreendidos pelo governo mas, e especialmente, uma ferramenta capaz de prestar contas à sociedade das ações

governamentais. Nessa perspectiva envolve o diálogo público - controle social - na sua dinâmica, pois a qualidade dos programas só aumenta quando a participação dos usuários é intensificada e efetivamente acontece (Cavalcanti, 2018, p. 2-3).

De acordo com Behring e Boschetti (2011), as políticas públicas e sociais, estiveram ao longo de sua existência, e permanecem até os dias atuais, sob a essência do mundo capitalista e são compostas por dimensões culturais, econômicas, políticas, dentre outras. Para as autoras, tratar essas políticas como mecanismos de solução para resolver todas as mazelas da sociedade é um pensamento ingênuo, no entanto, faz-se necessário lutar para que sejam uma forma de garantir uma vida mais digna e com menos desigualdades sociais, já que o que se constata é a crescente hegemonia capitalista e a marginalização dos direitos básicos da população menos favorecida.

As transformações políticas que ocorreram no Brasil desde a sua colonização, em especial no que diz respeito à educação, tem colocado a nação frente a alguns dilemas difíceis de transpor. Por vezes, a proposta educacional elitista, o baixo financiamento e a pouca credibilidade no ensino público acabam por colocar o país em níveis baixíssimos de escolarização.

Novos desafios começam a surgir, como o crescimento do mercado que impôs a exigência de mão de obra qualificada, a intervenção estatal que, ao mesmo tempo em que flexibilizou o mercado de trabalho, sucumbiu com os direitos dos trabalhadores. Nesse contexto, a hegemonia neoliberal surge com forte influência sobre as camadas sociais e corrobora para a intensificação das desigualdades e manutenção dos privilégios dos detentores do poder econômico, que tem forte influência na construção da história educacional brasileira Behring e Boschetti (2011).

A trajetória da educação, enquanto política pública, tem ganhado destaque ao longo das décadas devido aos grandes desafios que envolvem sua implementação e evolução. Durante o século XVI (1501-1600), enquanto a Europa avançava na expansão educacional, o Brasil Colônia (1530-1822) vivenciava uma realidade distinta. Embora muitos dos colonizadores fossem imigrantes que também não tinham acesso à educação formal, a instrução escolar no Brasil era restrita, sendo direcionada principalmente à classe dominante, com ênfase na educação dos filhos dos colonizadores. Essa configuração reflete uma política educacional excludente, que privilegia uma minoria e marginaliza a maior parte da população, inclusive os próprios imigrantes, que, muitas vezes, nem sequer tinham acesso ao ensino. Assim, a educação no Brasil colonial esteve longe de ser uma prioridade para as grandes massas, sendo moldada por um contexto de privilégios e exclusão social.

Durante esse período, o acesso à educação era restrito principalmente aos trabalhadores das propriedades rurais, com ênfase nos africanos escravizados. Ao mesmo tempo, ocorria um processo de aculturação forçada dos povos indígenas, por meio da catequização e da imposição de um modelo educacional baseado nos padrões europeus, sem que houvesse, de fato, um processo de instrução voltado para os indígenas.

Ao longo das décadas, em especial a partir de 1932, com os debates em torno do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, uma das mais recorrentes discussões em nosso país tem sido em torno da qualidade da educação ofertada às crianças e jovens, com isso, há a crença de que investir em educação em tempo integral é uma importante e necessária medida para resolver as lacunas existentes de anos de uma educação excludente e que não consegue desenvolver de forma qualitativa a aprendizagem dos estudantes, e que ainda não atende os anseios de uma sociedade em constante transformação. Contudo, diversos pesquisadores questionam essa crença. As críticas decorrem desde a precariedade na estrutura física das escolas a um projeto político pedagógico pouco integrado a uma proposta que garanta de forma contundente a formação integral do indivíduo. Além disso, as unidades de ensino em tempo integral teriam um caráter fortemente assistencialistas que, para Caetano (2022, p. 235), “oferece grande risco de descaracterização do papel essencial da escola”.

Cavaliere (2014) alerta ainda que, ampliar a jornada escolar baseada em um projeto pedagógico ancorado na mera ocupação do tempo é muito arriscado frente às problemáticas educacionais que o Brasil tem atualmente e que, desse modo, não corresponde às demandas da sociedade.

Outra questão levantada por Ipolito e Eddine (2021) está relacionada ao fato de que as escolas de tempo integral, em geral, adotam a teoria do aprender a aprender. Segundo os autores, essa diretriz pedagógica revela uma concepção de educação que, mais do que promover uma efetiva melhoria na qualidade da formação da classe trabalhadora, busca conformar os educandos aos padrões de comportamento da lógica burguesa: “educar e conformar os educandos nos moldes burgueses de comportamento” (Ipolito e Eddine, 2021, p. 3). Essa crítica evidencia a necessidade de repensar o papel do Estado como formulador e executor de políticas públicas – especialmente no campo da educação em tempo integral –, destacando a importância de ir além da mera ampliação da jornada escolar.

Na condição de provedor das políticas públicas, é possível evidenciar alguns avanços no que se refere a função do Estado¹, com abandono a um caráter puramente

¹O advento do Estado do Bem-Estar Social representou uma espécie de ruptura com os alicerces que tradicionalmente fundamentavam o Estado. [...]. A percepção minimalista do Estado, atuante apenas para a

assistencialista para o principal provedor do Bem - Estar Social. Além disso, Moreira (2002), explica que no início do século XIX, tinha a função exclusiva de cumprir as condições de liberdade e igualdade, ou seja, “apenas funcionaria como uma espécie de vigia” (Angnes, *et al.* (2011, p. 61).

Atualmente, essa transição do Estado de um mero “vigia” para provedor do bem-estar social ainda enfrenta contradições e desafios. Embora seja possível constatar a ampliação de políticas públicas para o desenvolvimento social, ainda se observa tensões entre o Estado como garantidor de direitos e os limites impostos pelo neoliberalismo, reduzindo muitas vezes seu papel a um facilitador do mercado.

No campo da educação, por exemplo, essa dualidade se expressa na implementação de políticas como a Educação em Tempo Integral (ETI), que, por um lado, reafirma o compromisso estatal com o desenvolvimento integral dos sujeitos, mas, por outro, enfrenta entraves relacionados ao financiamento, à gestão e à formação docente.

Nessa perspectiva de provedor do bem-estar da população, o Estado tem a obrigatoriedade de pensar, planejar e executar ações nos diferentes setores da população, tais como, infraestrutura, meio ambiente, educação, saúde, assistência social, segurança. Para isso, os governos devem fazer uso das políticas públicas, sendo estas um conjunto de ações que as diferentes esferas governamentais necessitam definir para resolver problemáticas de cunho social. Nesse contexto, podemos destacar a política pública de educação integral.

A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, seção I, artigo 205 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Deste modo, compreende-se que, por meio de uma educação integral, em tempo integral, é mais favorável que aconteça o pleno desenvolvimento do indivíduo, embora se saiba que, ampliar a jornada, garantir o acesso e permanência, por si só, não garantem a consolidação de tal educação.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, em seu Artigo 34, inciso 2º, nos diz que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Com isso, a referida lei sinaliza para a

segurança individual, é deslocada, visto que sua função passa a ser de removedor de obstáculos para o autodesenvolvimento dos homens, com um maior número de sujeitos podendo usufruir das mais altas liberdades[...]. O Estado do Bem-Estar Social representou uma ruptura dos alicerces que tradicionalmente o fundamentavam, ou seja, coube ao Estado uma intervenção efetiva nos setores econômico, social e cultural, no sentido de construir uma comunidade solidária, na qual o poder público tem a tarefa de propiciar a incorporação dos grupos sociais aos benefícios da sociedade contemporânea. (Angnes, *et al.*, 2011, p. 60; 62).

necessidade da implementação da educação de tempo integral nas unidades de ensino por suas redes.

De acordo com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu artigo 36, nos diz que: “Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas” (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13. 005/ 2014, para o decênio 2014/ 2024 - (PNE), apresenta o tempo integral como o aumento da jornada escolar, e estabelece em sua meta 6 (seis) as diretrizes para implementação da educação/ escola de tempo integral. Em consonância com tal plano, está o PME – Plano Municipal de Educação que, em sua meta 8 (oito), institui tais diretrizes.

Para fins de destinação de recursos financeiros, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Decreto nº 6. 253/ 2007 regulamentou a educação básica em tempo integral como a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.”

Nesse bojo, também é conveniente citar a Lei nº 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017 (Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que dentre outras providências, em seu art. 13 nos diz que, a partir de então, fica instituída a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação.

Com a validação desses vários dispositivos, considera-se a educação de tempo integral como uma possível saída para o que hoje entende-se com uma das maiores dívidas com a população no que se refere às questões educacionais: oferta de uma educação de qualidade para todos, com ênfase na permanência, construção de saberes, em que o educando culmina sua aprendizagem no “saber o quê, saber como, saber por quê, saber para quê” o ensino acontece e, no princípio da equidade que significa, dentre outras coisas, “incluir todos os estudantes e garantir que cada indivíduo tenha uma oportunidade igual e personalizada para o progresso da educação”(UNESCO, 2019, p. 7), e que corrobora com a formação do ser em sua integralidade.

Desse modo, tem sido cada vez mais frequente as discussões pelo país no que diz respeito às estratégias de ação para uma mudança sólida nos processos educativos que possibilitem aos estudantes uma aprendizagem significativa e transformadora e que ao mesmo

tempo, ofereçam aos docentes condições de viabilizar um ensino capaz de gerar essa aprendizagem. Nesse sentido, Cury (2021) nos apresenta algumas dessas mudanças e implementações, tais como: reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); crescimento do Ensino a Distância (EAD) para a educação básica; ensino de competências socioemocionais; inserção das metodologias ativas de aprendizagem e avanço do uso da tecnologia no ambiente escolar.

Ainda no âmbito dessa discussão, Pavaneli e Purificação (2020) destacam a qualificação do professor como mecanismo importante para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para as autoras, uma das maiores competências do ser humano do século XXI “é a de aprendizado ao longo da vida; em um mundo em constante mudança [...]” (Pavaneli e Purificação, 2020, p. 9), portanto, os docentes devem estar em constante formação e renovação pedagógica.

Dentre essas e outras questões, podemos afirmar que uma das mais intensas discussões como medida para o avanço na qualidade educacional tem sido em torno da ampliação da jornada escolar, ou seja, a educação em tempo integral, especialmente nos últimos anos. De acordo com o Instituto Unibanco², esta é uma das prioridades do atual mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que visa ampliar a oferta de matrícula por meio do Programa Escola em Tempo Integral lançado em 2023.

Atualmente, pensar nessas estratégias, tais como: formação continuada de professores, atividades de reforço escolar e recomposição de aprendizagem, oferta de estudos no contraturno escolar, implementação da educação em tempo integral, reformulação e publicação de mecanismos legais (leis, decretos, portarias), por exemplo, apenas para atender uma demanda específica dos sujeitos, na perspectiva de compreender conteúdos do currículo e assimilar habilidades cognitivas, parece pouco eficiente, tendo em vista as exigências do mundo contemporâneo.

Dessa forma, tais estratégias devem auxiliar uma *aprendizagem significativa*³ que, de acordo com a teoria de David Ausubel (1963), a aprendizagem precisa fazer sentido ao aprendente, e nesse contexto, deve contribuir para uma mudança social por meio de um sujeito crítico e autônomo, atuante nas decisões sociais, capaz de lutar por seus direitos e consciente do cumprimento de seus deveres. Para Paulo Freire (2023), a educação tem papel

²Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-integral-tempo-qualidade-desafios-e-oportunidades?> Acesso: 08 dez. 2024

³A teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel, realizada em 1963, contra a prioridade do behaviorismo, propõe como alternativa um modelo de ensino / aprendizagem baseado na descoberta, que privilegia a ação e postula que o que é descoberto é aprendido. Disponível em: <https://www.rededucom.org/dialogo-com-outras-correntes/aprendizagem-significativa-de-david-ausubel.htm> Acesso: 04 dez.2024.

crucial como ferramenta de conscientização e transformação social e é entendida como força motriz para a mudança. Assim, implementar políticas públicas capazes de suprir as expectativas e que ainda contribuam para a transformação social é um caminho que parece ser viável para sanar as lacunas existentes (ou parte delas) advindas de anos de uma *educação bancária*⁴ excludente.

A proposta de implementação das escolas de tempo integral consta na meta 06 (seis) do PNE – Plano Nacional de Educação. Este plano está articulado com o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2024) do município de Aquiraz - CE que traz em sua meta 08: “Oferta de educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 25% do Ensino Fundamental, e 50% da Educação Infantil, até o último ano do PME.” (Plano Municipal de Educação – Decênio 2015 – 2024).

A presente pesquisa possui relação com atuação deste superintendente escolar, enquanto profissional que acompanhou o processo de implantação das três primeiras escolas de Tempo Integral implantadas no município de Aquiraz/CE. Este trabalho permite acompanhar a trajetória de transformação da escola, a partir da organização por *ciclos de aprendizagens*⁵ e pelos *projetos de trabalho*⁶.

Considera-se relevante essa pesquisa para saber os efeitos da implantação do tempo integral na Escola Municipal de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção no que se refere a melhoria da qualidade da aprendizagem discente, dentro do ambiente pesquisado. A escolha desta unidade escolar se justifica por alguns fatores relevantes: foi uma das primeiras a receber a implementação da Educação em Tempo Integral no município; trata-se da primeira escola acompanhada por este pesquisador no exercício da função de superintendente escolar; além disso, é a unidade mais distante da sede do município, o que exigiu significativas adaptações em sua estrutura física para viabilizar a execução da proposta.

⁴Para Paulo Freire (2023), a educação “bancária” consiste na mera transmissão do saber dos que se julgam sábios aos que se julgam sem conhecimento, em que os educandos são tratados como meros receptores do discurso depositado. O educador conduz os educandos a uma memorização mecânica dos discursos compreendendo-os como recipientes vazios onde devem ser “enchidos” pelo educador.

⁵Nas (ETIs) - Escola de Tempo Integral, os ciclos de aprendizagem são classificados da seguinte forma: Ciclo I: turmas de 6º anos e 7º anos; Ciclo II: turmas de 8º anos e 9º anos. Fonte: Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor; v. 8, 2024).

⁶Projetos de Trabalhos referem-se às ações desenvolvidas pelos estudantes sob orientação dos professores ao longo do ano letivo como proposta inovadora para a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento integral do discente. De acordo com o Documento Orientador para Escolas de Tempo Integral das Redes Municipais do Estado do Ceará (2023), Esses projetos são desenvolvidos no âmbito dos Componentes Curriculares Flexíveis (Eletivas), cujos temas a serem desenvolvidos devem partir de estudos juntos a comunidade, principalmente, aos estudantes, com a finalidade de atender seus reais interesses.

Esta pesquisa apresenta novos saberes, novas formas de pensar políticas públicas da educação. Diante da constatação, ou não, da melhoria da qualidade, é possível expandir a política, com possíveis estratégias de melhorias, para que novos usuários da sociedade tenham acesso a ela.

Avaliar os efeitos da implementação da educação em tempo integral na escola em estudo é de extrema importância para propor caminhos que possam fortalecer os processos, principalmente de ensino e aprendizagem, no âmbito municipal e escolar por meio de medidas concretas, e desse modo, minimizar as fragilidades existentes que possam ser detectadas no momento da pesquisa, e que colaborem para dificultar o alcance dos objetivos ao que se propõe uma educação em tempo integral, que tem como foco a formação do sujeito em todas as suas dimensões, não apenas cognitiva. Assim, uma avaliação cuidadosa tem em seus resultados a condição de interferir nas tomadas de decisões mais assertivas de todos os agentes envolvidos no processo.

No município de Aquiraz-CE, a política de educação em tempo integral teve início em 2010 com a implementação do Programa Mais Educação, seguido, em 2017, pelo Novo Mais Educação, ambos de iniciativa do Governo Federal. Em 2016, a reestruturação do Mais Educação resultou em sua descontinuação, sendo substituído pelo Novo Mais Educação, que apresentou objetivos e diretrizes distintas e permaneceu em vigor até 2018. Com a interrupção desses programas em âmbito nacional, a administração municipal de Aquiraz manteve a oferta de atividades no ano de 2019, utilizando recursos financeiros próprios.

A partir de 2022, a política de Educação em Tempo Integral (ETI) foi implementada em três escolas municipais de anos finais do Ensino Fundamental no município de Aquiraz/CE, com o objetivo de elevar os índices educacionais por meio da melhoria da aprendizagem dos estudantes nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes, Educação Física e Ensino Religioso, além de promover sua formação integral. Nesse sentido, a proposta inclui componentes curriculares da Base Diversificada, como Programa Inteligentes/Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Práticas Experimentais, Protagonismo e Projeto Caminhar. Em 2023, a iniciativa foi expandida para mais duas unidades escolares e, em 2024, uma nova escola passou a ofertar a educação em tempo integral nos moldes da ETI.

De acordo com os dados do Sistema de Avaliação e Gestão Escolar (E-SAGE) do município de Aquiraz, as ETIs atendem 1.147 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental no ano letivo de 2025, conforme matrículas iniciais registradas.

Nessa conjuntura, é importante compreender como a educação em tempo integral funciona e quais os efeitos dessa implementação na referida unidade de ensino. Desse modo, torna-se pertinente o seguinte questionamento: Quais os efeitos da política pública de educação em tempo integral para os estudantes do ensino fundamental de anos finais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção?

Essa não é uma questão simples de responder, pois exige uma investigação que supere a superficialidade e o pesquisador precisa estar atento às situações previsíveis, mas sem pré-julgamentos e imprevisíveis que poderão surgir.

A pesquisa tem como objetivo geral: avaliar a política pública de educação de tempo integral, limites e possibilidades dessa implementação em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental no município de Aquiraz/ CE. A fim de orientar os caminhos que a pesquisa deve seguir para atender aos objetivos propostos, serão contemplados os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar a trajetória da política pública de educação em tempo integral a nível da legislação federal e no município de Aquiraz/CE; 2. Examinar a relação entre a política de educação em tempo integral e os índices educacionais da escola pesquisada, com foco no desempenho acadêmico e nos rendimentos dos alunos; 3. Identificar o grau de satisfação de alunos e professores com a política pública de educação em tempo integral, por meio de observações e entrevistas realizadas na escola.

Sendo esta uma pesquisa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, torna-se fundamental delimitar o ponto de partida e os caminhos metodológicos adotados para compreender, analisar e avaliar as políticas públicas implementadas na sociedade. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos desta investigação foram estruturados de forma a responder à questão central do estudo, além de atender aos objetivos previamente delineados pelo pesquisador.

A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, sua classificação é de natureza bibliográfica, documental e explicativa. A coleta de dados se deu através da técnica de observação e entrevistas semiestruturadas. A interpretação desses dados seguiu a técnica da Análise do Discurso que, segundo Orlandi (2015, p. 13), a “Análise e Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo (...)”. a autora esclarece ainda que essa técnica:

[...] considera os processos e condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (Orlandi, 2015, p. 14).

Desse modo, compreender as diferentes formas de expressar a linguagem e nos mais diversos contextos sociais é tarefa essencialmente importante para conceber as impressões que os sujeitos revelam diante da situação e posição em que situam. Além disso, Orlandi (2015) nos alerta para não confundir discurso com fala, uma vez que este primeiro (discurso), vai além do simples “código” emitido, pois visa a “compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2015, p. 54).

Os pressupostos metodológicos foram fundamentados na análise da Avaliação em Profundidade. De acordo com Rodrigues (2008), essa perspectiva deve ser considerada como “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional(...)” (Rodrigues, 2008, p. 11). A pesquisadora reforça ainda que a avaliação em profundidade

(...) privilegia a interpretação das categorias de entendimento presentes nas políticas, nos discursos institucionais e nos depoimentos dos beneficiários das políticas; as noções de tempo (percursos, trajetórias) e espaço (territorialidade), sendo uma proposta de caráter eminentemente qualitativo, mas que não descarta a utilização de dados quantitativos (Rodrigues, 2016, p.104).

Desse modo, avaliar uma política pública social requer uma análise minuciosa de todos os aspectos envolvidos na pesquisa, por meio da análise profunda do contexto em que a política acontece. Para efeito de aplicação da referida perspectiva avaliativa, o presente estudo se fundamentou nos seguintes tópicos para a análise dos materiais coletados: *análise de conteúdo do programa, com ênfase em três eixos: formulação da política; bases conceituais e coerência interna; análise de contexto da formulação da política; trajetória institucional de um programa e espectro temporal e territorial* (Rodrigues, 2008, p. 11). Dessa forma, acredita-se ser possível atender a proposta a que a pesquisa se propõe.

Para aprimorar a abordagem e facilitar a compreensão da temática pesquisada, o texto está estruturado em seis seções. Os escritos da introdução ou primeira seção, trazem o contexto sobre o percurso acadêmico e profissional do pesquisador, bem como, o que motivou a escolha do tema em questão, além de abordar parte da problemática no que diz respeito aos efeitos da educação de tempo integral para a melhoria da aprendizagem dos discentes, a definição nos dispositivos legais da política em estudo, os objetivos gerais e específicos e alguns entraves que impedem, ao longo da história, o desenvolvimento da educação no Brasil. A segunda seção trata da perspectiva avaliativa e metodologia da pesquisa e faz uma contextualização do *lócus* em que a política se efetiva no âmbito municipal. Nesta seção é demonstrado a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Alguns estudiosos

embasam esta seção: Rodrigues (2088, 2011); Gussi (2016, 2109); Torres Júnior (2020); Silva e Silva (2013); Lejano (2012); Minayo (2016); Gil (2002), dentre outros. A terceira seção contempla discussões sobre a trajetória das políticas públicas e sociais no Brasil, trazendo conceitos importantes e desdobramentos das políticas públicas a partir do século XIX até os dias atuais. A seção foi fundamentada com as discussões de Behring & Boschetti (2011); Souza (2006); Bacelar (2003); Ferreira e Lima Júnior (2014); Cardoso Júnior (2019) e outros estudiosos.

Na quarta seção, discute-se a política educacional no contexto nacional, apresentando sua historicidade desde 1930 até o presente. Para embasar este capítulo, fez-se uso dos seguintes autores: Saviani (2011); Ferreira Júnior (2010); Medeiros (2020); Cury (2023). A educação em tempo integral no contexto nacional, a partir do Programa *Mais Educação* e *Novo Mais Educação*, é apresentada no capítulo cinco, contemplando seus marcos legais, implantação e desenvolvimento no cenário brasileiro.

Os estudiosos que fomentam a discussão são: Freire (2023); Gonçalves (2006); Moll, *et al.* (2012); Guimarães e Souza (2018); Santana, *et al.* (2014); Cavaliere (2012); Ipolito e Eddine (2021). A educação em tempo integral na conjuntura do município de Aquiraz é a explanação feita na sexta e última seção, que elucida sobre a efetivação dos programas federais *Mais Educação* e *Novo Mais Educação*, bem como, a influência dos mesmos para a implementação das Escolas em Tempo Integral (ETI). Neste capítulo aborda-se os principais achados da pesquisa, analisando os dados coletados no campo à luz dos objetivos estabelecidos e das reflexões dos participantes envolvidos no estudo, incluindo o pesquisador. Realiza-se a análise das entrevistas com foco na Análise de Discurso com base nas pesquisas de Orlandi (2015). Outros literatos fundamentam as discussões: Cavaliere (2014); Rodrigues (2008); Pêcheux (2014); Arroyo (2012); Gadotti (2009); Gutierrez (*et al.*, 2025). Além desses e outros autores, a seção também está fundamentada em diversos marcos legais que sustentam a política de educação em tempo integral. Em seguida, são apresentadas as conclusões e, posteriormente, os elementos pós-textuais, que compreendem as referências e os apêndices.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E METODOLOGIA DA PESQUISA

A avaliação em profundidade implica em uma proposta que, de acordo com Rodrigues (2008, p. 11), se caracteriza como “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional”. Esta concepção, estruturada por Lea Carvalho Rodrigues, tem como objetivo consolidar a avaliação das políticas públicas sociais no Brasil (Rodrigues, 2011). A pesquisadora parte da premissa de que a avaliação deve superar os modelos positivistas de análise, que se apresentam limitadas e “centradas em um saber fragmentado” (Rodrigues, 2016, p. 107). Ao se tratar da avaliação de Políticas Públicas Sociais, a avaliação em profundidade se apresenta como instrumento que vai além da análise de indicadores quantitativos. Para Torres Júnior, *et. al*, (2020), ela busca compreender a política por meio dos significados construídos pelos sujeitos.

No que diz respeito à perspectiva metodológica, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, sua classificação é de natureza bibliográfica, documental e explicativa. A análise dos dados baseia-se na análise de discurso de Orlandi (2015) utilizadas para atender os objetivos traçados, bem como o tipo de avaliação que se fez uso, na perspectiva da avaliação em profundidade e suas categorias, em consonância com Rodrigues (2008, 2011, 2016); Gussi e Oliveira (2016); Gussi (2019).

A seção está estruturada em seis subseções, que apresentam a perspectiva avaliativa da pesquisa, a metodologia adotada, a abordagem utilizada e os instrumentos empregados para a coleta e análise dos dados. Além disso, descreve-se o lócus da pesquisa, contextualizando o município, a escola investigada e os sujeitos participantes do estudo, de modo a oferecer uma compreensão mais ampla do cenário onde a política de educação em tempo integral vem sendo implementada.

2.1 Perspectiva avaliativa priorizada na pesquisa e avaliação da política em estudo

Tratar de avaliação atualmente ainda é uma questão de grande complexidade devido aos vários estigmas criados acerca desse tema ao longo do tempo que, segundo Libâneo (2013), especialmente no contexto escolar, tinha como fim a atribuição de notas para aprovar ou reprovar os estudantes e, por vezes, foi utilizada para punir aqueles que são submetidos ao modelo de prova tradicional e com pouco ou nenhum cunho educativo. Vale ressaltar que, esta ainda é, nos dias atuais, uma prática recorrente. Até meados do século XIX, os métodos avaliativos considerados efetivamente consistentes eram aqueles tecnicistas,

mecânicos e cartesianos, ou seja, ancorados no modelo da avaliação positivista, voltados para a medição, descrição e julgamento, puramente.

Embora já tenha havido grandes avanços sobre os paradigmas avaliativos existentes, ainda há muito preconceito acerca de tal questão. Todavia, trazendo a contemporaneidade, nenhum método avaliativo deve ter a intenção de substituir outro, eles se complementam e cada um é adotado conforme a intencionalidade do pesquisador, da situação a ser avaliada.

Desse modo, quando se trata de avaliar determinada política pública, é necessário ir além dos moldes positivistas, que acabam por limitar em objetiva e neutra. Adotar então uma perspectiva avaliativa contra hegemônica, no caso da presente pesquisa, decerto é o caminho mais viável. Para Gussi e Oliveira (2016) firmar a contra hegemonia no campo da avaliação, colocam novas possibilidades epistêmicas da avaliação de políticas públicas.

Considera-se, portanto, que investigar uma política pública sob a lente de uma avaliação ampla e profunda, de forma interdisciplinar, requer do pesquisador/ avaliador um olhar panorâmico e focado do seu objeto de pesquisa, e é nesse lócus que se lança mão de dados empíricos, sendo um verdadeiro trabalho artesanal a ser “costurado” pelo pesquisador, pois vai além de manejar técnicas (Cruz, 2019).

Por se tratar de uma pesquisa sobre a ampliação da jornada escolar no contexto da Escola em Tempo Integral (ETI), considera-se que a avaliação em profundidade, conforme orientada por Rodrigues (2008), constitui um pressuposto fundamental para a análise dessa política pública. A referida avaliação perpassa por quatro eixos de investigação: 1) *Análise de conteúdo da política*, que diz respeito a análise do objetivos, critérios, dinâmica, acompanhamento e avaliação, bem como, as bases conceituais e coerência da política; 2) *a análise de contexto da formulação da política*, que corresponde a compreensão das condições e articulações institucionais no período de formulação da política, além de entender o modelo político, econômico e social que a sustentou, bem como, a identificação de programas e ações correlatos; 3) *a trajetória institucional de um programa*, que tem o objetivo de analisar o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito institucional; 4) *o espectro temporal e territorial*, que busca compreender a política a partir dos diferentes territórios e contextos políticos e socioeconômicos.

É preciso pôr em evidência que avaliar em profundidade a política educacional aqui proposta (implementação da educação em tempo integral), exigiu um alto nível de sensibilidade, olhar panorâmico e cuidadoso, além de capacidade interpretativa do pesquisador/ avaliador das questões que permeiam o *lócus* da política.

Torres Júnior, *et al* (2020), coloca a avaliação em profundidade como sendo a proposta de avaliação que contrapõe os modelos hegemônicos e que ultrapassa a simples verificação de dados. Nessa direção, nos afirmam que:

A proposta da AP vai além da construção indicadores objetivados de avaliação quantitativos e estatísticos, que estão em anuência aos critérios formais pré-definidos pela política, enveredando a avaliação para o campo da compreensão interpretativa da política pública por meio da busca de sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos que experienciam o programa ou política pública. (Junior, *et al.* 2020, p. 149)

Conforme demonstrado no quadro 1, a primeira coluna apresenta as dimensões da avaliação em profundidade (AP), enquanto, a segunda coluna descreve a etapas desenvolvidas ao longo da pesquisa correspondente a cada eixo da AP, a saber:

Quadro 1 – A avaliação em profundidade e o desenvolvimento da pesquisa

Eixos da Avaliação em Profundidade	Forma em que o eixo foi contemplado na pesquisa
Análise de conteúdo do programa - Com abordagem em três aspectos: 1 - a formulação, que abrange objetivos, critérios, implantação, acompanhamento e avaliação; 2 - conceitos, que incluem paradigmas, concepções e valores subjacentes que legitimam a política; 3 - a coerência interna, que verifica a consistência entre esses elementos. Esses aspectos são examinados a partir de documentos institucionais, como leis, portarias, relatórios e dados estatísticos.	O levantamento do marco referencial da política envolve a análise das leis, documentos institucionais e alterações normativas ao longo do período de sua avaliação, permitindo compreender sua evolução, adaptações e impactos no contexto de implementação.
Trajectoria institucional de um programa – A análise da trajetória institucional de uma política pública busca compreender seu grau de coerência ou dispersão ao longo das instâncias institucionais. Para isso, é essencial reconstituir seu percurso desde a formulação na esfera federal até sua implementação na base, onde ocorre a interação direta entre agentes e beneficiários.	Monitoramento das diversas etapas da implementação e evolução da política em parceria com sujeitos da pesquisa (gestor e coordenador pedagógico e técnicos da SME de Aquiraz). • Apresentado a partir da visão dos atores envolvidos no processo. • Evidenciação de suas percepções por meio de suas respostas e relatos.
Espectro temporal e territorial – A análise da trajetória da política busca confrontar seus objetivos gerais com as particularidades locais, considerando a historicidade e as dinâmicas específicas de cada contexto.	Organização dos dados coletados para alcançar um nível mais elevado de interpretação e síntese. Elaboração de gráficos e aplicação de técnicas qualitativas de análise.
Análise de contexto da formulação da política Considera o contexto político e socioeconômico de sua formulação, as articulações institucionais em diferentes níveis, o modelo estrutural que a sustentou, políticas correlacionadas e o marco legal que a ampara.	Buscas em fontes oficiais, análise de artigos acadêmicos e documentos institucionais, além de outras formas de consulta que evidenciem a relação e a experiência no processo de criação e implementação da política.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Rodrigues (2008, 2011).

Desse modo, a avaliação se deu através da coleta de dados primários e secundários pertencentes à política de educação em tempo integral implementada e também às políticas que se relacionam a ela.

Para seguir os pilares da avaliação em profundidade é preciso que além de cumprir com as questões técnicas, é necessário que o pesquisador reflita constantemente e de forma crítica, o seu olhar sobre seu objeto, reconheça suas influências e limitações, bem como, deve praticar uma escuta ativa e empática, e construir nesse meio uma relação de confiança com os participantes no intuito de realizar uma avaliação com qualidade e culminar na coleta e análise de dados mais fidedignos para a pesquisa.

2.2 Perspectiva metodológica

Pensar metodologicamente em avaliação, em qualquer âmbito, deve ser compreendida para além de um simples mecanismo de julgamento da realidade (embora, em avaliação, julgar sobre o real seja algo pertinente), uma vez que, como nos afirma Silva e Silva (2013), toda avaliação é um ato político, mas também técnico. Avaliar uma política pública, requer do pesquisador acionar todos os mecanismos possíveis que tal técnica é capaz de oferecer, para que se tenha um panorama holístico e ao mesmo tempo analítico do contexto em estudo.

A partir das abordagens supracitadas, explicitamos a seguir a definição da abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coletas de dados. Nessa seção, buscaremos justificar a escolha das técnicas que consideramos terem sido as mais viáveis para essa pesquisa, à luz de alguns autores.

Vale ressaltar que o pesquisador/ avaliador deve sempre fazer uso de métodos avaliativos eficazes, entretanto, precisa conceber que o que define o percurso que a avaliação tomará é a dinâmica do contexto educacional onde a política se dá, no caso dessa pesquisa, o ambiente escolar.

Nesse caso, a avaliação em profundidade é a que melhor se delineia no contexto desse trabalho, com a perspectiva de conhecer o campo, o espaço onde a política se efetiva, apropriando-se de seu contexto político por meio do conhecimento dos atores envolvidos. Para tanto, a avaliação desse objeto ocorreu principalmente no cenário empírico, com o objetivo de captar todas as informações possíveis que pudessem corroborar com o presente estudo. Em nosso caso, considerou-se, na verdade, uma prática imprescindível, uma vez que se leva em conta o modelo de política como experiência defendido por Lejano (2012).

Segundo este pesquisador, é preciso aproximar-se do cenário da política para compreendê-lo de forma fidedigna, entendendo os sujeitos a partir de suas realidades. Em suas palavras, o literato nos afirma que:

O objetivo é partir da riqueza da experiência e refletir isso em uma riqueza paralela de perspicácia analítica. Já que a experiência é complexa e multidimensional, nossa análise também o é. Quando compreendemos algo pela experiência, o fazemos em muitos níveis, incluindo aqueles que talvez nunca possamos encontrar uma maneira de expressar. Além disso, o modelo respeita absolutamente o conhecimento, sentimentos e até autoridade moral daqueles que estão dentro da situação política. Nesse modelo, o analista não é o pensador, olhando para o movimento da maré. Em vez disso, é um “peixe que nada no oceano” (Lejano, 2012, p. 205).

Dessa forma, olhar mais de perto o contexto social da política possibilita analisar com maior criticidade e veracidade as facetas que estão ali permeadas. De acordo com essa perspectiva, é possível ter uma visão de como a política acontece, como seus objetivos estão articulados à prática e de que forma os agentes envolvidos se concebem nesse contexto. Porém, é preciso compreender mais ainda como o indivíduo lida com as múltiplas questões que, por vezes, desafiam seus aspectos culturais e cognitivos. Daí, mais uma vez nos reportamos a Lejano (2012), quando conclui que: “se tivermos que entender como o terreno do social-cognitivo age no indivíduo, precisamos entrar na realidade cognitiva do indivíduo e tentar compreender como esta realidade é experienciada” (Lejano, 2012, p. 200).

2.3 Quanto à abordagem

Para atingir os objetivos deste estudo, que avalia a implementação da educação em tempo integral no município de Aquiraz, por meio da política desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois de acordo com Guerra (2014), “a pesquisa qualitativa pressupõe que o pesquisador fará uma abordagem empírica do seu objeto” (Guerra, 2014, p. 15). Assim, este estudo se propõe ir além de quantificar dados e não buscou verificar hipóteses anteriormente estabelecidas, mas compreender o contexto social por meio da subjetividade dos sujeitos envolvidos no meio. Nessa direção, a discussão empreendida por Minayo (2016), reforça que “a pesquisa qualitativa se ocupa dentro das Ciências Sociais, como o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2016, p. 20). Ou seja, há que fazer uma análise profunda do contexto por meio de uma imersão no ambiente onde a política se efetiva.

2.4 Quanto à classificação, aos instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

Em relação à classificação, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, documental e explicativa, uma vez que para fundamentá-la, realizou-se consulta a literatura já existente em artigos científicos e livros de referência que embasaram todo o trabalho; foram examinados documentos diversos para levantamento de dados que não se encontram em outras fontes, tais como: Manual Operacional de Educação Integral (2013, 2014); CF/ 1998; LDB de 1996; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/Decreto no 6.094/2007; Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Portaria Interministerial nº 17/2007, Lei nº 14. 640/ 2023; Portaria nº 2. 036/ 2023. PNE/ 2014 - 2024. Além desses dispositivos legais, também foram consultadas diretrizes municipais, a saber: PME/ 2015-2024; Resolução CMEA Nº 27/ 2023; Decreto nº 031/2024. Em se tratando de avaliar o espaço escolar, consideramos importante a consulta a documentos específicos da unidade: Projeto Político Pedagógico (PPP); dados de rendimentos e desempenho escolar informados em relatórios anuais e diários de classe.

A pesquisa também se caracteriza como explicativa, pois utiliza técnicas de coleta de dados, como entrevistas semiestruturadas e observação sistemática não participante. Com essas abordagens, buscou-se identificar as causas dos fenômenos estudados, por meio da análise dos dados coletados e do registro detalhado dos fatos. A entrevista semiestruturada ou não estruturada, dá ao entrevistador a “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (Marconi e Lakatos, 2017, p. 213). Assim, considera-se que esse tipo de entrevista estabelece melhor relação entre pesquisador e pesquisado, além de estabelecer maior correlação com a proposta metodológica da pesquisa.

A seleção dos entrevistados considerou o núcleo gestor, por sua atuação essencial no processo de implementação e liderança no contexto escolar. No caso dos docentes, foram escolhidos aqueles que, além de ministrarem disciplinas da Base Curricular Comum, também acompanham atividades que vão além do currículo tradicional. Já os estudantes entrevistados foram selecionados entre as duas últimas etapas do Ensino Fundamental, sendo um do 8º ano e dois do 9º ano.

Quanto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), a escolha recaiu sobre aqueles que participaram diretamente da implementação da educação em tempo integral na escola. Entre eles, uma profissional responsável pela coordenação da equipe da ETI na SME e outro que atualmente ocupa o cargo de secretário pedagógico da Secretaria Municipal

de Educação de Aquiraz. Na seção seis deste estudo, detalha-se a caracterização dos sujeitos participantes.

Desse modo, as entrevistas foram realizadas com professores e diretora geral sobre: identificação do entrevistado, critérios de inserção da escola na proposta, condições materiais, profissionais e estruturais, ações implementadas, concepção de educação integral, reorganização da proposta de ensino, Projeto Político Pedagógico (PPP), limites e possibilidades da escola de tempo integral.

As entrevistas com estudantes seguiram a seguinte estrutura: Identificação do entrevistado, como concebem a escola de tempo integral, contribuições da escola para a vida, interferência da escola na aprendizagem, disciplinas que mais gostam ou que consideram mais importantes, o que mais gostam na escola. A entrevista direcionada ao técnico da Secretaria Municipal de Educação (SME) se configurou da seguinte forma: Identificação do entrevistado, motivação da SME em iniciar a implementação do tempo integral na referida escola (enquanto ETI); desafios que permearam a implementação; desafios superados e que permanecem; estrutura de formação e acompanhamento; como são mediados, pela SME, os resultados de aprendizagem e fluxo escolar.

As observações da rotina e vivências (observação de campo) e análises de documentos específicos foram importantes para ajudar na compreensão dos fatores abordados nas entrevistas no que concerne à proposta da escola de tempo integral em estudo.

Para a análise da implementação da política pública de tempo integral no âmbito escolar e para analisar como os sujeitos percebem os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral, se procedeu com a técnica de entrevistas semiestruturadas ao gestor escolar, Professores Diretores de Turma – PDT, sendo 03 (três) docentes e 01 (um) professor que atuou como PDT no período da implementação da política na escola, totalizando 04 (quatro) professores; 03 (três) estudantes que vivenciaram mais tempo no modelo pesquisado (tempo integral), sendo 01 (um) do 8º ano e 02 (dois) do 9º ano e, finalmente, com dois técnicos da Secretaria Municipal de Educação, sendo um do eixo de formação da parte diversificada das escolas de Tempo Integral do município e coordenadora da equipe ETI na SME e o último, o secretário pedagógico da instituição.

Foram realizados alguns momentos com a escola (visita *in loco*): 1. Observação do ambiente escolar com foco na rotina pedagógica; 2. Participação em uma reunião de fluxo; 3. Participação em uma reunião de pais; 4. Aplicação de entrevista aos profissionais: diretor escolar; 5. Aplicação de entrevistas aos estudantes; 6. Aplicação de entrevistas aos professores; 7. Análise dos arquivos de rendimentos/desempenho dos estudantes (diários de

classe, fichas individuais, relatórios de rendimentos escolares); 8. Apresentação da consolidação da pesquisa (resultados).

Para fins de comparação dos resultados de aprendizagem, foram realizadas análises históricas dos resultados, análise dos rendimentos internos (2018 a 2024) e fluxo escolar do igual período da instituição pesquisada para construção de tabelas e gráficos com os respectivos resultados. Também se levou em conta a série histórica do SAEB/ IDEB e SPAECE, que são importantes indicadores das avaliações externas. Essa análise teve o objetivo de fazer um paralelo entre rendimento e desempenho escolar dos estudantes. Outros registros se deram por meio de relatórios e anotações em diário de campo e fotografias (de acordo com cada situação vivenciada). Para efetivação do estudo, foi elaborado um protocolo para nortear a pesquisa a ser realizada, bem como, o instrumental para coleta e análise dos dados.

Por sabermos que cada sujeito possui suas especificidades individuais e coletivas, optou-se em fazer observação sistemática nos diversos momentos da rotina escolar (intervalo de lanche e almoço; realização de atividades escolares; momento da saída; reuniões da equipe escolar, ou seja, momentos de encontros de fluxo). A interação no meio escolar e o planejamento das ações são significativos para o entendimento da ideia que se articula sobre a missão que a escola segue em seu contexto, assim a observação *in loco* da organização do trabalho escolar foi primordial para consolidar os resultados desta pesquisa e ao que ela se propõe.

A pesquisa priorizou a metodologia de estudo de caso, sendo que a mesma é caracterizada pelo conhecimento profundo do objeto de estudo, “permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2002, p. 54). O estudo de caso permite ao pesquisador e aos envolvidos no processo ter uma visão global do objeto pesquisado, compreendendo-o em todo o seu contexto. Assim, por nos permitir entender melhor os processos organizacionais, os fenômenos individuais, sendo uma “estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados”, conforme Yin (2001). Sob essa ótica, Silva (2013) anuncia uma mesma perspectiva quanto ao estudo de caso, onde se trata de uma estratégia exaustiva na imersão do objeto analisado.

2.5 Quanto à análise dos dados

A análise dos dados nesta pesquisa fundamenta-se na Análise do Discurso (AD), abordagem que permite compreender a linguagem para além de sua estrutura formal,

considerando-a em sua relação com o contexto social, histórico e ideológico. Ao optar por esse método, busca-se dar voz aos sujeitos da pesquisa, reconhecendo que suas falas não apenas expressam significados, mas também refletem e constroem realidades. Nesse sentido, a linguagem é entendida como um meio de afirmação identitária e de interação com o mundo, sendo essencial para apreender as nuances da implementação da Educação em Tempo Integral no contexto investigado. Assim, ao analisar os discursos dos participantes, foi possível captar dimensões que vão além dos registros documentais, revelando perspectivas e experiências que enriquecem a compreensão dos limites e possibilidades dessa política pública.

Nesse bojo, entende-se discurso e linguagem como ferramentas que vão além das palavras, além do falado. Concordamos com Pêcheux (2014), quando enfatiza que a análise visa compreender os processos que dão significado à linguagem. Segundo o autor, os discursos são permeados por aspectos históricos, ideológicos e sociais.

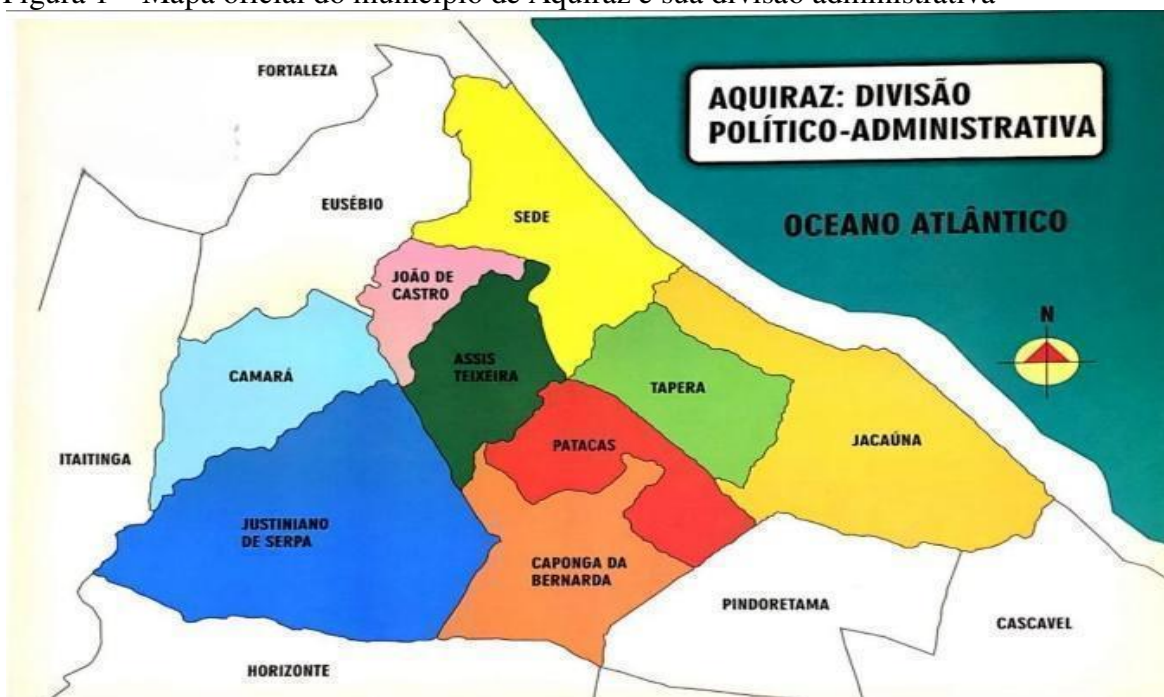
Corroborando com a explanação do literato, Orlandi (2015), nos afirma que “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2015, p. 13).

No âmbito dessa discussão, vale enfatizar que analisar as múltiplas linguagens dos sujeitos no meio empírico onde a política acontece, faz-se mister, uma vez que elas revelam as especificidades de cada indivíduo e assim, dão completude ao meio social em estudo, e fornecem ao pesquisador elementos concretos e que não é possível encontrar na literatura ou documentos. Dessa forma, é uma prática essencialmente importante.

2.6 Quanto ao *lôcus* da pesquisa - Aquiraz: “água logo adiante”

Com o objetivo de melhor situar o território de análise desta pesquisa, apresenta-se a seguir o mapa oficial do município de Aquiraz/Ce, com sua divisão político-administrativa. O município é composto por diversas localidades, entre elas, distritos e bairros com características socioespaciais distintas, o que influencia na implementação de políticas públicas, como a Educação em Tempo Integral. Apresentamos ainda uma representação do patrimônio histórico e cultural e turístico da cidade postos por edificações históricas, manifestações culturais e paisagens naturais. A ilustração reforça a riqueza identitária do território onde se insere a escola investigada nesta pesquisa.

Figura 1 – Mapa oficial do município de Aquiraz e sua divisão administrativa



Cf: <https://www.aquiraz.ce.gov.br>

Figura 2 – Mapa de Aquiraz com ilustrações que demonstram parte do patrimônio cultural da cidade



Cf: <http://sefinaquirazce.tempsite.ws/mapa>

A pesquisa possui como *locus* de estudos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção, localizada no distrito de Justiniano de Serpa, município de Aquiraz⁷/CE.

De acordo com o *site*⁸ da Prefeitura Municipal de Aquiraz, o referido município foi fundado em 13 de fevereiro de 1699 e sua emancipação política aconteceu em 27 de julho de 1915. Faz parte da Macrorregião de Fortaleza (Região Metropolitana) e está situado a 32 km da capital, na costa leste do litoral cearense. Possui uma área de 480,24 km² e uma população estimada em 80. 243 (oitenta mil, duzentos e quarenta e três) habitantes. Tem suas raízes tradicionais indígenas, europeias e africanas.

Aquiraz é conhecida como a “primeira capital do Ceará⁹”. A história da cidade mistura os primeiros habitantes destas terras, os índios Potyguara e a tribo dos Jenipapo-Kanindé, com os portugueses religiosos e militares que vieram habitar esta região visando a catequização dos índios e à proteção do território contra invasões de outros europeus. A localidade de Aquiraz conheceu a presença dos portugueses depois que estes resolveram explorar as terras ao norte da ponta do Iguape¹⁰, na qual foi construído o Reduto Novo.

O Estado do Ceará tem sua história parcialmente constituída a partir das terras que o compõem, e Aquiraz é parte integrante desse contexto, território marcado por influências significativas dos jesuítas, que permaneceram na região por um período de 32 anos (1727-1759). Durante esse período, os jesuítas fundaram o notável Hospício dos Jesuítas, um marco histórico de relevância para a formação cultural da região.

O primeiro centro de ensino do estado, bem como o primeiro seminário, foi inicialmente hospedado na residência apostólica, cuja importância histórica é inegável. Atualmente, restam apenas ruínas do que outrora foi um dos principais núcleos de difusão cultural da época. O município de Aquiraz, por sua vez, ainda conserva uma parte significativa de seu patrimônio arquitetônico, representando um legado histórico e cultural relevante para a região.

A cidade cresceu, e hoje há uma mistura do passado com o presente por meio da

⁷A palavra Aquiraz significa “*água logo adiante*”, por estar nas proximidades do rio Pacoti, que corre ao lado da cidade. Foi às margens do rio Pacoti que a cidade de Aquiraz cresceu, distante 32 km de Fortaleza. (Cavalcante, 2008, p. 44).

⁸Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/omunicipio.php> Acesso: 07 jul. 2024

⁹A vila foi criada em 13 de fevereiro de 1699, efetivamente instalada em 27 de junho de 1713. Tornou-se capital do Ceará até o ano de 1726, quando a capital foi transferida para Fortaleza. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2016/02/13/aniversario-aquiraz-a-primeira-capital-do-ceara-recebe-homenagem-do-governo-do-estado/> Acesso: 13/07/2024

¹⁰Uma das praias da cidade, situada no distrito de Jacaúna.

cultura da era colonial, juntando-se à modernidade exigida pelo novo modo de vida de seus habitantes. Com sua emancipação política, a cidade passou a ter seus espaços delimitados, abrangendo uma vasta área territorial, hoje maior que a da capital, Fortaleza. Em virtude de sua grande extensão, o mesmo foi dividido em distritos, atualmente sendo nove no total, a saber: Aquiraz (Sede); Camará; Caponga da Bernarda; Jacaúna; João de Castro; Justiniano de Serpa; Patacas; Tapera e Assis Teixeira. De acordo com dados do censo de 2021 (IBGE), o salário médio da população era de dois salários mínimos e a população ocupada era de 24,8% em relação a população total.

Em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, em 2021 (último censo) era de R\$ 47.245,19. A população tem como fonte de renda, principalmente o turismo, por ser uma cidade da era colonial e também por abrigar uma vasta e rica área litorânea. Atualmente, possui o segundo maior parque hoteleiro do Ceará, segundo dados da Secretaria Estadual de Turismo. O município também possui o maior parque aquático da América Latina. Os principais atrativos são seus 36 km de praias. Também tem o comércio, pequenas e médias indústrias, a produção agrícola, pecuária e atividade extrativa, além disso, os setores industriais, e de serviços colaboram para aquecer a economia local.

A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos era de 96, 5%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medido por avaliações em larga escala por meio da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho ¹¹ é de 5,7 nos anos iniciais e 5,3 nos anos finais do ensino fundamental. Aquiraz possui uma matrícula de 14.222 (quatorze mil, duzentos e vinte e dois) alunos sendo divididos em suas 53 (cinquenta e três) unidades de ensino infantil e fundamental da rede, que por sua vez, estão divididas em seis polos. Essa organização em polos se deu pela necessidade de agrupar as escolas pela proximidade da região em que se situam (Distritos) e com o objetivo de facilitar o processo de acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação, consolidando os resultados por região.

O polo da Educação Infantil, no entanto, abrange todos os distritos, pois suas unidades correspondem às creches e centros que atendem exclusivamente essa modalidade de ensino que, por sua vez, estão disseminados por todos os polos. O polo 01 (Sede), é composto por sete unidades de ensino; já o polo 02 (Camará e João de Castro), possui oito escolas, o

¹¹A média do Ideb é calculada com base no aprendizado dos alunos: **a soma de português e matemática dividido por dois, multiplicado pela taxa de aprovação** que resulta na nota do **Ideb**. Fonte: Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso: 12 abr. 2025.

polo 03 (Jacaúna e Tapera), é constituído de nove escolas, o polo 04 (Patacas, Assis Teixeira e Caponga da Bernarda), possui nove instituições de ensino; o polo 05 (Justiniano de Serpa), tem nove unidades escolares e, por fim, o polo 06, formado exclusivamente por Centros de Educação Infantil (CEI) e creches, composto por dez instituições.

Em 2022 (dois mil e vinte e dois), o governo municipal por meio da secretaria municipal de educação implementou a educação em tempo integral no modelo de ETI em 03 (três) unidades de ensino de anos finais (6º ao 9º ano), em diferentes distritos: Camará, João de Castro e Justiniano de Serpa. A ampliação dessa oferta aconteceu no ano de 2023 (dois mil e vinte e três), onde foram contempladas mais duas escolas com esse modelo de ensino e, em 2024 (dois mil e vinte e quatro), mais uma unidade, totalizando até o momento, seis instituições em Tempo Integral dos anos finais da educação básica.

Na subseção a seguir, faremos uma contextualização da escola em que a presente pesquisa se efetivou, em que será relatado sobre o seu processo de criação e suas contribuições ao longo de sua existência para a formação educativa local até os dias atuais. Considera-se importante também, situar o espaço onde está inserida, seu contexto socioeconômico, cultural e os desafios que enfrenta. A unidade foi uma das três que, em 2022, recebeu a implementação do tempo integral (ETI), do governo municipal por intermédio da Secretaria Municipal de Educação.

2.6.1 Campo da pesquisa: espaços e vivências

Apresenta-se a seguir as imagens da fachada e do rol de entrada para a área administrativa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção, unidade escolar foco desta pesquisa. As imagens evidenciam parte da infraestrutura física da instituição, elemento que surge como central para a efetivação da política aqui em estudo.

Figura 3 – Fachada da EMEF Isidoro de Sousa Assunção



Fonte: Foto tirada pelo autor em 05 fev. de 2025

Figura 4 – Entrada para área administrativa da escola



Fonte: Foto tirada pelo autor em 05 fev. 2025

A escola é um dos espaços onde a política educacional se efetiva de fato, embora não seja a única, mas é ali em que as práticas de ensino e aprendizagem são desenvolvidas por meio das diversas interações entre os sujeitos. Quando se trata de educação formal sistematizada, nos remetemos às instituições de ensino como ambientes primordiais para a efetivação do processo de escolarização dos discentes. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9394/1996, estabeleça que o ensino deve ser ofertado em diversos lugares, garantindo com isso a igualdade de acesso a educação para todos, consideramos que a escola é um ambiente privilegiado para a dinamicidade do conhecimento de habilidades e competências de crianças e jovens se tornam mais concretas, pelo menos na realidade dessa pesquisa.

A EMEF Isidoro de Sousa Assunção¹², distante 37 km da sede do município, está situada à Rua Rufino Correia de Assunção, nº 70, na Área Urbana do Distrito de Justiniano de Serpa¹³, município de Aquiraz - Ceará. A região onde a escola se localiza tem uma população, segundo dados do IBGE, no ano de 2010, de 8.436 (oito mil, quatrocentos e trinta e seis) habitantes, destes, 4.267 (quatro mil, duzentos e sessenta e sete) eram mulheres e 4.169 (quatro mil, cento e sessenta e nove) homens.

O CRAS¹⁴ do distrito, no entanto, atualiza esse dado populacional por meio do Cadastro Único, que calcula anualmente uma estimativa populacional de 9. 953 (nove mil,

¹²Os dados dessa seção foram extraídos, principalmente, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, elaborado e aprovado pela comunidade escolar e pelo Conselho Municipal de Educação do município de Aquiraz/ CE (elaboração atualizada para o período de 2024 à 2026).

¹³Grifo do autor. O nome do distrito foi uma homenagem ao jornalista Justiniano José de Serpa, um aquirazense, que também foi advogado, intelectual, escritor, jurista e político. Em 1919 foi nomeado Presidente do Ceará, também patrono e fundador da Academia Cearense de Letras, conforme a cadeira 22 (vinte e dois). Tornou-se nacionalmente conhecido quando participou da “Comissão dos 21”, responsável pelo projeto de elaboração do primeiro Código Civil brasileiro de 1916. Fonte: Diagnóstico Socioterritorial - CRAS Serpa.

novecientos e cinquenta e três) pessoas. O distrito foi criado em 04 de dezembro de 1933 pelo Decreto nº 1.156. O mesmo possui 100 km² em extensão territorial, sendo suas principais formas de acesso a BR 116 e a rodovia CE 040. É composto por 24 (vinte e quatro) localidades.

A fonte de renda da população é extraída de serviços realizados nas cerâmicas, nas granjas, da pesca, dos pequenos comércios, do artesanato, das indústrias, dos sítios, da agricultura e também do serviço público municipal. De acordo com o Cadastro Único¹⁵, 2.610 famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família do Governo Federal. As famílias, em sua maioria, provêm de classes populares com renda média entre R\$700,00 (setecentos reais) a um pouco mais de R\$1.300,00 (mil e trezentos reais). A maioria das pessoas reside na Zona Rural do distrito, que possui 10 (dez) unidades de ensino pública municipal, e atendem a um número geral de 1.168 (mil, cento e sessenta e oito) estudantes.

Dentre as escolas, encontra-se o objeto da presente pesquisa que, conta atualmente com 234 (duzentos e trinta e quatro) discentes que vêm de diversas localidades circunvizinhas e até de outros municípios próximos, tais como Horizonte e Itaitinga (ambos também pertencentes a Região Metropolitana de Fortaleza).

A mesma está inscrita no censo escolar com o código 23061774 e seu ato de criação se deu pela Lei nº 119/ 1997. Teve os atos de renovação do Credenciamento da Instituição, renovação do reconhecimento dos Cursos de Ensino Fundamental (anos finais), autorização do funcionamento como Escola de Tempo Integral conforme a Resolução do CMEA Nº 27 - 2023 e aprovação do Regimento Escolar aprovados pelo Parecer CMEA nº 07/2023 em 13 de dezembro de 2023.

De acordo com o PPP da unidade, o prédio da escola teve sua construção datada do ano de 1985 (mil novecentos e oitenta e cinco) e inaugurada em 10 (dez) de dezembro de mil novecentos e oitenta e seis (1986), possuindo na época, quatro (4) salas de aula. Recebeu esse nome em homenagem ao chefe político da época, Isidoro de Sousa Assunção, reconhecido na comunidade como defensor da educação. Em 2009 (dois mil e nove), a

¹⁴O Centro de Referência de Assistência Social - CRAS é uma unidade pública de atendimento à população e são oferecidos os serviços de Assistência Social. Os serviços são gratuitos e são mantidos pelas prefeituras e Governo Federal. Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-cras-centro-de-referencia-da-assistencia-social> Acesso em: 05/07/2024

¹⁵O Cadastro Único para Programas Sociais identifica e caracteriza as famílias de baixa renda residentes em todo território nacional. É o principal instrumento do Estado brasileiro para a seleção e a inclusão de famílias de baixa renda em programas federais, sendo usado para a concessão dos benefícios do Programa Bolsa Família, do Pé de Meia, da Tarifa Social de Energia Elétrica, do Auxílio Gás, do Programa Minha Casa Minha Vida, entre outros. Além disso, ele também serve como critério para a seleção de beneficiários de programas oferecidos pelos governos estaduais e municipais. Fonte: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/cadastro-unico> Acesso: 05 jul. 2024.

unidade de ensino recebeu a nucleação de 05 (cinco) escolas da região, e agregou os discentes de todas essas unidades, o que a tornou escola polo. Nesse mesmo ano, a escola recebeu novas instalações físicas, para se adequar as demandas que deveria atender, uma vez que se apresentavam insuficientes; inaugurada em 24 de setembro de 2004 (dois mil e quatro), estando situada à Rua Rufino Correia de Assunção, nº 70, Distrito de Justiniano de Serpa.

Nesse período, a escola possuía uma matrícula de 556 (quinhentos e cinquenta e seis) alunos, das modalidades de Educação Infantil; Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três períodos: manhã, tarde e noite. Para atender a esse público de educandos, a escola contava com a seguinte estrutura física: 12 (doze) salas de aula; 04 (quatro) banheiros, sendo 02 (dois) masculinos e 02 (dois) femininos; 01 (uma) cozinha; 01 (uma) biblioteca; 01 (um) auditório e uma ampla quadra coberta poliesportiva. A equipe de funcionários da escola era composta por 12 (doze) docentes; 01 (um) diretor geral; 01 (uma) coordenadora pedagógica; 01 (um) diretor adjunto; 01 (um) auxiliar de serviços gerais e 04 (quatro) vigias.

Com as demandas surgidas da comunidade do entorno e de comunidades circunvizinhas, a oferta do ensino, em 2011, passou a ser apenas de anos finais do ensino fundamental e EJA e seu funcionamento ainda se dava em três turnos com matrícula de 470 (quatrocentos e setenta) alunos. Nesse mesmo ano foi implementado o Programa Mais Educação¹⁶ do Governo Federal e atendia a 125 (cento e vinte cinco) crianças e jovens, com ampliação da carga horária de atividades.

Como sabemos, o ano de 2020 (dois mil e vinte) foi bastante desafiador, o mundo precisou enfrentar a pandemia do *coronavírus* que afetou todos os setores e pessoas do globo, de forma direta ou indiretamente. Com isso, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo *Coronavírus* - COVID-19 em todo o território nacional e em todas as unidades de ensino. Com essa determinação legal, a EMEF Isidoro de Sousa Assunção, passou a oferecer aulas remotas aos alunos com atividades impressas e online.

Em 2022 (dois mil e vinte e dois), o estabelecimento de ensino deixa de ofertar aulas apenas em tempo regular e é feita a implementação do ensino em tempo integral no modelo de ETI (Escola de Tempo Integral) para a modalidade de anos finais (6º ao 9º ano).

¹⁶Detalharemos sobre esse programa na sessão sobre as Políticas Educacionais no Brasil.

Dessa forma, a escola deixou de oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e esse público foi encaminhado para o CEJAQUI¹⁷ que fica situado na sede do município.

O tempo integral na unidade foi amparado pela Resolução do CME nº 27/2023 de 29 de setembro de 2023, que autoriza e disciplina normas para o funcionamento das ações de Educação em Tempo Integral no município de Aquiraz, Estado do Ceará. A presente resolução tomou como base os principais dispositivos legais que orientam, normatizam e regulamentam essa política em nível nacional, estadual e municipal.

Como podemos perceber, em nível municipal, a implementação aconteceu de modo inverso se levarmos em conta os procedimentos para a efetivação de uma política, ou seja, na prática, aconteceu no ano de 2022 (dois mil e vinte e dois), mas somente em 2023 (dois mil e vinte e três) a política é criada legalmente pela Resolução supracitada, muito embora saibamos que já existe uma vasta legislação a nível nacional e estadual.

De acordo com o PPP da escola, a educação a ser desenvolvida no seu modelo de educação, assume algumas características específicas, que são:

- I. Envolver as várias áreas do saber, do desenvolvimento humano e social;
- II. Buscar desenvolver habilidades e competências emocionais, sociais, artísticas, físicas e éticas, que se somam às cognitivas;
- III. Desenvolver novas práticas curriculares, pedagógicas e de gestão que busquem conjugar novas oportunidades de aprendizagem com proteção social;
- IV. Desenvolver atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, que privilegiam os pilares da educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser;
- V. Discutir e construir na escola espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos;
- VI. Abranger processos formativos (quando fora do âmbito familiar) que passam a ser tarefa de toda a sociedade (família, escola e comunidade);
- VII. Compartilhar responsabilidades entre a escola e outras instituições, de modo a praticar uma educação mais ampla, com ações intencionais e intersetoriais, sendo da escola o papel de articuladora e gestora dos tempos e espaços;
- VIII. Incluir outros profissionais e atores sociais para atuarem com a escola na tarefa de educar integralmente, envolvendo as várias áreas do saber, do desenvolvimento humano e social. (Projeto Político Pedagógico da EMEF Isidoro de Sousa Assunção, 2024 - 2026, p. 11)

Nessa perspectiva, a caracterização da escola, como podemos constatar, visa corroborar com a formação dos indivíduos e integrar os diversos atores nesse processo. Com isso, vale ressaltar que a educação deve acontecer a várias mãos. O conhecimento é

¹⁷ Centro Educacional de Jovens e Adultos de Aquiraz, criado pela Lei Municipal Nº1035/ 2013 de 28 de junho de 2013. É vinculado à Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo garantir o direito à educação a todos os cidadãos, com aulas direcionadas àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade no Ensino Fundamental. A matrícula se dá a partir dos 15 anos de idade.

construído nas interações e, portanto, acreditamos que não se efetiva no isolamento, é necessário “convocar” todos os sujeitos para a responsabilidade de compartilhamento do conhecimento que tem como pressuposto a transformação social.

Como sabemos, uma unidade escolar dificilmente terá bom funcionamento sem que haja o trabalho coletivo de sua equipe que, planeja, avalia, desenvolve estratégias e metodologias para fazer acontecer o processo ensino aprendizagem. Como nos diz Paulo Freire em seu poema “A escola”, este espaço não se restringe a sua estrutura física e aos processos burocráticos ali existentes, mas, principalmente, é um espaço onde as pessoas devem interagir, cultivar amizades e que devem conviver harmonicamente, afinal, “escola é gente”.

Embora se saiba que essa seja a questão primordial na escola (as pessoas, suas interações e seus fazeres diários), o espaço onde isso se dá é o território legitimado para essas práticas se consolidarem.

2.6.2 Espaços físicos da escola

As imagens a seguir demonstram uma visão dos principais espaços físicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção, destacando a área administrativa, o refeitório, a quadra poliesportiva e as salas de aula. Esses ambientes são essenciais para a dinâmica escolar cotidiana e, sobretudo, para a efetivação da proposta da Educação em Tempo Integral (ETI), que exige condições adequadas para o acolhimento dos estudantes em uma jornada estendida.

Figura 5 – Espaço administrativo da escola



Fonte: Foto tirada pelo autor em 05 fev. 2025

Figura 6 – Espaço referente às salas de aula da escola



Fonte: Foto tirada pelo autor em 05 fev. 2025

Figura 7 – Quadra poliesportiva da escola



Fonte: Foto tirada pelo autor em 05 fev. 2025

Figura 8 – Espaço para refeitório



Fonte: tirada pelo autor em 05 fev. 2025

A EMEF Isidoro de Sousa Assunção ocupa uma área total de aproximadamente 1000 m², e nesse espaço estão construídas suas dependências físicas, onde são desenvolvidas

as atividades administrativas, pedagógicas, esportivas, de recreação, de convivência de um modo geral e todas aquelas inerentes ao funcionamento a qualquer unidade de ensino.

Com base em um diagnóstico conduzido pela gestão escolar, visando avaliar as condições de uso dos equipamentos e dos espaços físicos onde as atividades pedagógicas são desenvolvidas, é elaborado um plano de ação para a realização de reparos em equipamentos danificados, bem como para adequações e reformas na infraestrutura da escola. O quadro a seguir, extraído do Projeto Político-Pedagógico da instituição, apresenta a relação de suas dependências físicas, especificando a quantidade de cada espaço e suas condições de uso, classificadas como adequadas¹⁸ ou inadequadas¹⁹.

Quadro 2 – Quantitativo de dependências físicas e condições de uso de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola

Quantitativo de dependências físicas e condições de uso			
Total	Dependências	Condições de uso	
		Adequado	Inadequado
12	Salas de aula		12
01	Diretoria	01	
01	Secretaria		01
01	Sala de professores	01	
01	Sala de apoio pedagógica		01
01	Auditório		01
01	Laboratório de Ciências		01
01	Biblioteca		01
02	Banheiros para funcionários	02	
02	Baterias com banheiros: 03 masculinos e 04 femininos.	07	
01	Casa do lixo	01	
01	Refeitório		01
01	Área livre		01
02	Depósito	02	
01	Quadra coberta	01	
01	Cozinha		01
01	Despensa		01
01	Reservatório de água (caixa d'água)	01	01
01	Casa do gás		01
01	Banheiro acessível	01	

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Isidoro de Sousa Assunção - 2024/ 2026.

¹⁸O padrão *adequado* para as dependências físicas da escola, informado no quadro 02, é uma indicação feita pela gestora da escola conforme condições de uso do espaço, que podem estar relacionados a: climatização; dimensões quanto ao tamanho; equipamentos disponíveis. Ou seja, são ambientes e equipamentos em condições ideais de uso.

¹⁹Diz respeito aos espaços ou equipamentos que necessitam de adequações: ampliação; conserto; melhoria na climatização, reforma, dentre outros. É importante ressaltar que esses padrões (Adequados e Inadequados), fazem parte da *Dimensão Estrutura* do PDDE INTERATIVO do governo federal, disponível na *home page* do MEC: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/diagnostico>

Embora possua um amplo espaço e com diversas dependências, a escola não dispõe de equipamentos que os tornem adaptados para pessoas com deficiência, que promova, de forma mínima, a inclusão desses estudantes no meio. Além disso, vários ambientes necessitam de adequações, o que possibilita maior conforto e segurança para os que conduzem os processos e, em especial, para os aprendentes. Não há salas de aula climatizadas; o refeitório funciona em um espaço improvisado (corredores das dependências administrativas); a área livre necessita de revitalização; dispensa com pouco espaço para acomodar a alimentação escolar; banheiro com acessibilidade apenas na porta de acesso, mas sem corrimão e sanitários inadequados; auditório e biblioteca sem climatização. A escola não possui Laboratório de Informática para desenvolvimento de atividades pedagógicas afins.

Como notamos, o quadro faz um demonstrativo de todos os recintos existentes na escola e que são importantes para que as práticas aconteçam. Podemos considerar que este é um fator relevante quando, no Brasil, de acordo com levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação, “apenas 4, 5% das escolas públicas do país têm todos os itens de infraestrutura previstos em lei, no Plano Nacional de Educação (PNE)” (Tokarnia, 2016).

No que se refere às condições de infraestrutura, não há um consenso entre os estudiosos sobre sua interferência na qualidade da educação. No entanto, segundo a *Agência Brasil*²⁰, o professor da Universidade de Brasília e membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), Joaquim Soares Neto, destaca que esse fator exerce influência significativa no contexto brasileiro. Ele afirma:

Na realidade brasileira, infraestrutura está sim relacionada com qualidade de ensino. Temos uma grande desigualdade de infraestrutura e infelizmente as escolas menos equipadas atendem os alunos mais carentes. Os alunos vêm com uma dificuldade devido a diversos fatores e ainda chegam em escolas menos preparadas.

Com isso, acredita-se que é imprescindível zelar por todas as questões que estejam a favor da qualidade das vivências e experiências no contexto escolar e que contribuam para o fortalecimento do ensino e a melhoria da aprendizagem.

2.6.3 Recursos financeiros

Para adequação desses espaços, a escola conta com duas vias: ações diretas da Prefeitura Municipal por meio de reformas e construções de grande porte, realizados com

²⁰Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>. Data da publicação: 26 jun. 2016. Brasília. Acesso: 18 set 2024.

recursos próprios, estaduais e/ ou federais e que não há condições de serem realizadas por outras fontes, e a segunda, é a execução do Programa Municipal Dinheiro direto na Escola (PMDDE²¹). Com esse recurso, a escola busca fazer reparos, manutenção de equipamentos e adaptações de pequeno porte para garantir melhor infraestrutura da instituição.

O financiamento para a educação é relevante para tornar possível o bom desenvolvimento dessa política, bem como, de qualquer política social que se pretende consolidar. São diversos os estudos pautados na análise dos impactos dessa política (de financiamento) para a educação nacional, uma vez que esteve por anos suprimidas, especialmente no período que corresponde à ditadura militar. A partir da Constituição Federal de 1988, considerada efetivamente democrática, estabelece em seu Art. 212 que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios 25%, no mínimo, da receita líquida de impostos (RLI) na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) (BRASIL, 1988).

A escola executa programas institucionais de financiamento, de responsabilidade do governo federal, estadual e municipal que igualmente buscam a melhoria da qualidade da educação:

Quadro 3 – Recursos financeiros 2021

RECURSO MUNICIPAL	RECURSOS FEDERAIS				
PMDDE	PDDE Educação conectada 1ª parcela	PDDE EMERGENCIAL	PDDE Fundamental	PDDE Qualidade	Total
35.200,00	3.328,00	418,29	6. 900,00	3.746,29	59. 185, 16

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2024 – 2026

²¹Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola, criado pela Lei Municipal nº 610/ 2016 de 15 de agosto de 2006 e alterada pela Lei 920/ 2011 de 13 de outubro de 2011.

De acordo com o Art. 1º da referida lei, a mesma “consiste na transferência de pela Prefeitura Municipal de Aquiraz, de recursos financeiros, consignados em seu orçamento em benefício das escolas da rede municipal mantidas e instituídas pelo poder público que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e infantil, nas modalidades regular e especial, de acordo com dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano imediatamente anterior ao do atendimento.”

Art. 2º. Os recursos transferidos, à conta do PMDDE, destinam-se à cobertura de despesas de custeio e manutenção, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados: I - Na manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aqui incluídos serviços prestados por pessoa física ou jurídica; II - na aquisição de material de custeio necessário à manutenção da unidade de ensino, sendo permitido o limite máximo de 50% do valor repassado. [...]

Quadro 4 – Recursos financeiros 2022

RECURSO MUNICIPAL	RECURSOS FEDERAIS				
PMDDE	PDDE Educação conectada 1ª parcela	PDDE EMERGENCIAL	PDDE Fundamental	PDDE Qualidade	Total
35.200,00	3.328,00	8.048,00	7.613,72	2.500,00	56.689,72

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2024 – 2026

Quadro 5 – Recursos financeiros 2023

RECURSO MUNICIPAL	RECURSOS FEDERAIS				
PMDDE	PDDE Educação conectada 1ª parcela	PDDE EMERGENCIAL	PDDE Fundamental	PDDE Qualidade	Total
35.200,00	3.328,00	8.048,00	7.613,72	2.500,00	56.689,72

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2024 – 2026

Os recursos financeiros emanados dos Programas Federais chegam até a escola por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²². O programa existe desde 1995 e tem por objetivo fortalecer a gestão e melhorar o desempenho dos alunos por meio de aportes financeiros nas escolas.

A escola possui uma Unidade Executora (UEX), composta por 17 (dezessete) membros da comunidade escolar (Professores, diretora, pessoal técnico/ administrativo e pais), divididos em Diretoria, Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal. O recebimento desses

²²PDDE Fundamental: visa o bom desempenho das ações didáticas e manutenção da escola que auxiliam a escola no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos educandos;

PDDE qualidade - Programa Tempo de Aprender fornece recursos financeiros às redes de educação para apoiar a atuação dos assistentes de alfabetização, os quais auxiliam os professores no manejo da sala, e busca melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. O público alvo são as turmas de 1º e 2º dos anos iniciais. PDDE Emergencial - tem como finalidade apoiar: na reestruturação dos projetos pedagógicos, no desenvolvimento das atividades educacionais, em pequenos reparos, adequações ou serviços necessários à manutenção dos procedimentos de segurança, na contratação de serviços especializados na desinfecção de ambientes. PDDE Educação e família - tem a finalidade de, no âmbito das escolas públicas de educação básica, fomentar e qualificar a participação da família na vida escolar do estudante e na construção do seu projeto de vida, com foco no processo de reflexão sobre o que cada estudante quer ser no futuro e no planejamento de ações para construir esse futuro. PDDE Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satélite, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica.

recursos só é possível com a atualização deste colegiado, que planeja, define prioridades, acompanha a execução e valida a prestação de contas do recurso aplicado.

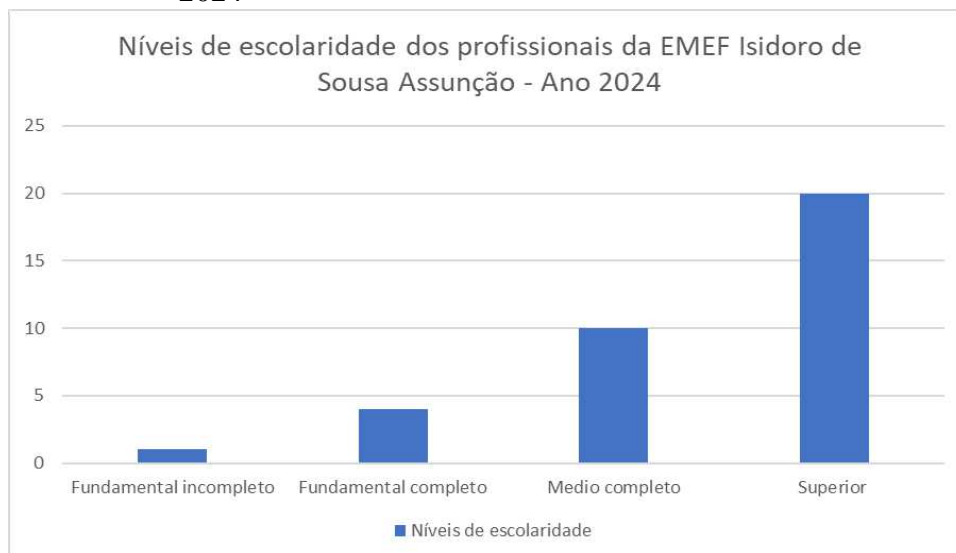
Sabe-se do quanto esses fatores são necessários e o quanto subsidiam o trabalho escolar, contudo, é crível dizer que escola, em sua essência, é gente. Nenhum programa educacional ou ação educativa tem real significado se não levarem em conta os anseios e necessidades dos sujeitos que nela atuam. Isso implica pensar que, mais do que os processos, há que se pensar nas pessoas, na sua formação e no seu desenvolvimento.

2.6.4 Recursos humanos, matrículas e o currículo escolar

A realidade do contexto aqui em foco, possui um quadro de pessoal que desenvolve suas atividades diárias, totalizando 34 (trinta e quatro) funcionários. São professores, equipe gestora, corpo técnico administrativo e equipe de suporte às atividades essenciais para o funcionamento adequado da escola. Estão assim subdivididos: 15 (quinze) professores(as), sendo uma do Atendimento Educacional Especializado - AEE; 01 (uma) diretora geral; 01 (um) coordenador pedagógico; 01 (uma) secretária escolar; 04 (quatro) merendeiras; 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais; 02 (dois) porteiros; 02 (dois) guardas patrimoniais (vigias) e 01 (uma) professora readaptada (que atua na biblioteca da escola); 02 (duas) profissionais de apoio de estudantes PCD(Pessoa com Deficiência). É importante destacar que esse quadro de funcionários foi identificado durante uma das visitas do pesquisador à unidade, portanto, é uma questão que sofre variações ao longo do ano letivo.

A formação acadêmica dos profissionais envolvidos na implementação da Educação em Tempo Integral abrange uma ampla diversidade, variando desde o ensino fundamental incompleto até o nível superior. Esse espectro de formação, evidenciado no gráfico a seguir, reflete a heterogeneidade da equipe, o que pode influenciar nas abordagens pedagógicas e nos desafios enfrentados no processo de implementação da política.

Gráfico 1 – Níveis de escolaridade dos profissionais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção 2024



Fonte: Dados do PPP da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – Gráfico elaborado pelo autor (em: 18/06/2024)

A servidora com fundamental incompleto se trata de uma merendeira, as demais com essa mesma função, no total de três, possuem ensino médio completo. Ainda com o ensino médio completo são 03 (três) auxiliares de serviços gerais, 01 (um) vigia e 04 (quatro) profissionais de apoio. Com ensino fundamental completo são 03 (três) servidores, sendo 02 (dois) porteiros e 01 (uma) auxiliar de serviços gerais. Todos os professores possuem ensino superior, com habilitação na respectiva área de atuação, totalizando 15 (quinze) docentes. Além desses, a diretora, o coordenador pedagógico e a professora readaptada na sala de leitura estão nesse último nível de escolaridade citado. A diretora também possui especialização em gestão escolar.

Essa é a formação inicial dos colaboradores da escola que ainda recebem formação continuada dos respectivos setores da secretaria municipal de educação do município.

Ainda referente aos sujeitos que dão vida a escola, estão aqueles que devem ser a principal razão da existência dos estabelecimentos de ensino e de toda política educacional desse país, os discentes, que na escola em estudo, são crianças e jovens com faixa etária entre 11 (onze) e 16 (dezesesseis) anos de idade. Para que participem de todas as propostas de atividades que são obrigatórias, os educandos devem cumprir o tempo integral da escola que está organizado de acordo com os horários: Manhã: 07:00h às 11:00h; intermediário: 11h às 12:30h e tarde: 12:30h às 16:30h. Em 2020 a escola possuía uma matrícula total de 296 (duzentos e noventa e seis) alunos. Em 2021, esse número cresceu para 346 (trezentos e quarenta e seis), um aumento de 50 (cinquenta) estudantes. Em 2022, ano de implementação

do tempo integral, a escola atingiu uma matrícula de 353 (trezentos e cinquenta e três) discentes. Em 2023 e 2024, o total de alunos foi reduzido, comparado aos anos anteriores. Os quadros 6, 7, 8 e 9 fazem essas demonstrações.

Quadro 6 – Matrícula por oferta e turno – 2022

Matrícula 2022									
Turmas	Ensino Fundamental				Subtotal	EJA		Subtotal	Total
Integral	6º.	7º.	8º.	9º.		6º e 7º	6º e 7º		
Total	53	99	100	75	353	-	-	-	353
Total Geral	53	99	100	75	353	-	-	-	353

Fonte: Dados do Censo Escolar – 2022

Quadro 7 – Matrícula por oferta e turno – 2023

Matrícula 2023									
Turmas	Ensino Fundamental				Subtotal	EJA		Subtotal	Total
Integral	6º.	7º.	8º.	9º.		6º e 7º	6º e 7º		
Total	57	72	79	73	281	-	-	-	281
Total Geral	57	72	79	73	281	-	-	-	281

Fonte: Dados do Censo Escolar – 2023

Quadro 8 – Matrícula por oferta e turno – 2024

Matrícula 2024									
Turmas	Ensino Fundamental				Subtotal	EJA		Subtotal	Total
Integral	6º.	7º.	8º.	9º.		6º e 7º	6º e 7º		
Total	50	50	69	66	235	-	-	-	235
Total Geral	50	50	69	66	235	-	-	-	235

Fonte: Dados do Censo Escolar – 2024

Quadro 9 – Matrícula por oferta e turno – 2025

Matrícula 2025									
Turmas	Ensino Fundamental				Subtotal	EJA		Subtotal	Total
Integral	6º.	7º.	8º.	9º.		6º e 7º	6º e 7º		
Total	66	52	53	64	235	-	-	-	235
Total Geral	66	52	53	64	235	-	-	-	235

Fonte: Dados do Sistema de Avaliação e Gestão Escolar (E-SAGE) de Aquiraz

A matrícula do ano letivo de 2024 e 2025, demonstrada nos quadros 8 e 9, respectivamente, nos mostram uma redução em relação aos períodos letivos anteriores. De acordo com o que foi possível constatar através da pesquisa de campo, essa redução acontece, principalmente, pelo tempo em que os estudantes ficam na escola, ou seja, a modalidade em

tempo integral limitaria os estudantes para a realização de outras atividades, fazendo com que as famílias concordem com os discentes a matriculem-se em uma unidade que oferece tempo regular de atividades.

Vale destacar que, no universo de alunos matriculados em 2025, a escola atende 12 (doze) estudantes, cerca de 5, 11% com algum tipo de deficiência²³, comprovados por laudos de especialistas, esses estudantes possuem profissional de apoio para auxiliar em atividades do cotidiano (locomotoção, alimentação e higienização), principalmente. Os discentes com algum transtorno, mas que não apresentam problemas para locomover-se, alimentar-se e fazer a própria higienização com autonomia, não dispõem de profissional de apoio. O público de alunos com deficiência é atendido na escola na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por uma profissional que atua no espaço.

Para realização das atividades pedagógicas com a comunidade estudantil, os professores possuem carga horária de 40 horas semanais exclusivas para ETI, sendo 27 horas para regência, ou seja, atividades diretamente com os estudantes em sala de aula, e 13 horas para planejamento de aulas, o que corresponde a 1/3 da carga horária total.

A escola adota, em sua proposta pedagógica, as abordagens construtivistas e sócio interacionistas. O construtivismo, criado por Jean Piaget é uma teoria que, segundo esse pesquisador, o conhecimento se dá na interação, sendo resultado da construção pessoal do indivíduo. O sócio interacionismo, por sua vez, nos diz que a aprendizagem é concebida por meio das trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos em um determinado processo. Com essa perspectiva, Lev Vygotsky nos apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), teoria desenvolvida pelo pesquisador no início da década de 1930, em que afirma que a aprendizagem se efetiva mutuamente entre pares menos experientes com os mais experientes. São essas, portanto, as abordagens metodológicas que a EMEF Isidoro de Sousa Assunção acredita e adota para o desenvolvimento de suas ações, especialmente pedagógicas.

Além da Unidade Executora que citamos anteriormente, outros colegiados estão presentes na escola: o Conselho Escolar, composto por 13 (treze) componentes, que são representantes da gestão escolar; professores; demais funcionários da escola; pais e alunos. O Conselho Escolar é um órgão colegiado composto por representantes eleitos por seus pares: pais, funcionários, professores e alunos, que têm como atribuição deliberar sobre questões

²³De acordo com o portal Feel Home Care, as deficiências são tratadas como uma anormalidade de uma parte estrutural do corpo ou função fisiológica. Dessa forma a deficiência pode ser tratada como intelectual, física, visual ou auditiva, geralmente essas deficiências trazem dificuldades no cotidiano e muitas vezes as impedem de participar de forma efetiva e plena na sociedade. Fonte: <https://apaecuritiba.org.br/di-sindromes-e-transtornos/> Acesso: 12 abr. 2025.

pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da escola, exercendo um papel fundamental no processo de gestão democrática. Outro colegiado é o conselho de classe, que se trata de um órgão de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentados no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar. Para auxiliar nas questões específicas de sala de aula ou de situações que envolvem diretamente os estudantes, composto pela gestão escolar, coordenação e todos os professores da respectiva instituição de ensino.

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que, os sujeitos e a definição de suas atividades no contexto da escola podem favorecer seu bom desempenho, contudo, também é verdade que, para além do cumprimento dessas tarefas, é preciso garantir que sejam executadas com compromisso e responsabilidade de todos(as), com foco nos objetivos e metas que a equipe define para o período letivo. Com isso, merece destaque o currículo da escola, ou seja, o que será ensinado? Como e quando? Que competências se pretende desenvolver?

Tais questões estão diretamente relacionadas com o que a escola ensina, ou seja, com seu currículo. É preciso enxergar o currículo como proposta ampla, tendo como pressuposto ser a base das práticas pedagógicas, compreendendo os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, devendo ser referência para o trabalho pedagógico escolar. Também envolve as áreas do conhecimento (por disciplinas) e conteúdo que envolvem cada uma dessas áreas. Essa organização, em especial da base comum do currículo está expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC²⁴), que define as dez competências gerais para o desenvolvimento do ensino e da pessoa humana, bem como, as competências e habilidades específicas por disciplina e área do conhecimento.

Além do currículo comum, as escolas em tempo integral no município de Aquiraz também contam com as disciplinas da Base Diversificada, que complementam a carga horária de atividades e, nesse caso, também são obrigatórias. Essas disciplinas foram implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do município, validada pelo Conselho Municipal de Educação e cada unidade inseriu a proposta no seu Projeto Político Pedagógico.

²⁴BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília - DF: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 29/06/2024. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Base Nacional Comum Curricular, p. 07)

Para atendimento aos estudantes em tempo integral, a EMEF Isidoro de Sousa Assunção possui uma matriz curricular que compreende a Base Comum e Base Diversificada, com suas respectivas cargas horárias, conforme está evidenciado no quadro 15 constante no capítulo 6.

É, portanto, seguindo essa organização que a escola em estudo realiza suas atividades didático/ pedagógicas. É importante destacar que a Base Diversificada não tem cunho de aprovação ou reprovação do estudante, no entanto, corroboram com as demais disciplinas, uma vez que perpassam todas as áreas de conhecimento, efetivando-se a interdisciplinaridade, que é a integração de duas ou mais áreas do conhecimento.

Como apregoa a BNCC (2017), a Base Diversificada do currículo procura abordar temas contemporâneos que envolvam as mais diversas aprendizagens, estando de acordo com a realidade instalada em cada contexto educacional, buscando atender as suas particularidades por meio de saberes institucionalizados e circulantes.

É nesse cenário educacional que a política pública de educação em tempo integral implementada no município de Aquiraz/Ce foi avaliada. É importante lembrar que independente do tempo em que os estudantes têm na escola, a educação deve condicioná-los a uma formação integral, que contemple seus aspectos cognitivos, mas também afetivos, culturais, de atitudes e valores. Assim, toda a educação deve visar o desenvolvimento dos aspectos intelectuais e acadêmicos dos estudantes, e combinar estes com as questões socioemocionais difundidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de proporcionar a autonomia e protagonismo do indivíduo.

É fundamental enfatizar que a proposta de formação integral dos sujeitos não pode, em hipótese alguma, submetê-los a situações de desgaste físico ou mental provocadas por uma jornada extensa e por um currículo excessivamente fechado e prescritivo. A ampliação do tempo na escola deve estar articulada a um projeto pedagógico que respeite os ritmos, os interesses e as necessidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de múltiplas dimensões – cognitiva, emocional, social, cultural e corporal – de forma equilibrada e significativa.

Assim, torna-se urgente repensar o currículo da ETI não como um conjunto engessado de saberes a serem cumpridos, mas como um território de experiências formativas, construído de maneira dialógica, contextualizada e integradora. Isso exige escuta ativa, respeito à diversidade, e compromisso com uma educação que forme sujeitos críticos, autônomos e saudáveis, física e emocionalmente.

Na próxima seção, explora-se algumas definições de políticas públicas e sociais, bem como, levanta-se uma reflexão sobre a responsabilidade do Estado como principal provedor dessas políticas e da sociedade em geral como corresponsável na garantia de sua efetivação. Na primeira subseção tratamos de conceituar políticas públicas à luz de alguns autores e fazemos uma reflexão acerca de sua implementação no contexto brasileiro. A segunda subseção demonstra o percurso dessas políticas no cenário nacional, os desafios e avanços nessa conjuntura, partindo da Era Vargas (1930-1945) até a contemporaneidade.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS: UM RECORTE DE SUA HISTÓRIA

A política social no Brasil enfrenta desafios para sua efetivação, pois suas ações são fragmentadas e nem sempre garantem universalidade e qualidade. As políticas públicas, segundo diversos autores, são instrumentos do Estado para promover o bem-estar social, mas sua implementação enfrenta obstáculos, como falhas na formulação e dificuldades de adaptação ao contexto político e econômico. Ao longo da história, essas políticas foram impulsionadas pela mobilização da classe trabalhadora, pressionando o Estado a intervir na promoção de direitos sociais. Apesar de avanços, a influência do capitalismo ainda limita a efetivação plena dessas políticas, tornando necessário um esforço contínuo para sua ampliação e aprimoramento. A presente seção está dividida em duas subseções com o objetivo de definir Políticas Públicas e Sociais e fazer uma discussão crítica acerca da temática e traçar um breve percurso de sua trajetória.

3.1 Políticas Públicas e Sociais: algumas definições e desdobramentos

A política social no Brasil, apesar da amplitude que podemos constatar nos dias atuais, ainda se configura como grande desafio para sua real efetivação de forma a contemplar toda a sociedade. De acordo com Castro (2012), as ações são marcadas por “políticas específicas com baixa coordenação entre elas e grandes desafios em termos de abrangência (universalidade e integralidade) e qualidade dos bens e serviços oferecidos” (Castro, 2012, p. 1018).

Mas afinal, o que são políticas públicas e sociais? De acordo com Souza (2006) e Ribeiro, *et al* (2015), não há uma definição única, nem melhor, para defini-la. Conforme Ribeiro *et al* (2015), ao longo das décadas o conceito de políticas públicas passou por diversas mudanças, buscando com isso, corresponder às necessidades da sociedade em cada tempo histórico. Os autores concordam ainda que todas as definições colocam o Estado como principal provedor e garantidor da execução dessas políticas em benefício da população. De acordo com Mead (1995, apud Souza, 2006, p. 24), política pública pode ser definida “como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.”

Lopes e Amaral (2008) afirmam que as “Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (Lopes e Amaral, 2008, p. 5).

Laswell (1936/1958, apud Ribeiro, *et al.*, 2015, p. 15), enfatizam que a definição de políticas públicas está centrada nas seguintes questões: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” Para Souza (2006), essa é a definição mais conhecida e que, para Ribeiro [*et al.*] (2015, p. 15), “surge em forma de provocação”, pois reflete sobre quem deve, de fato, ser os beneficiários dessas ações e qual o objetivo de sua real implantação e, por fim, qual a transformação social que pode causar na vida das pessoas.

Nessa perspectiva, cabe ao Estado o pacto social e promover políticas públicas para garantir melhor qualidade de vida para a população. Embora não seja mais o “único articulador dos interesses e das demandas dos atores públicos” (Gussi; Oliveira, 2016, p. 85), o Estado não está isento desse processo, e deve, por sua vez, dinamizar, articular, prover condições para que essas políticas atendam as demandas dos sujeitos. Pode-se considerar que as políticas públicas, em sua ideia geral, objetiva proporcionar (ou não) o bem estar da sociedade, sanar suas problemáticas e viabilizar o bem comum.

Desse modo, as políticas públicas e sociais se configuram como fator preponderante na determinação das relações da sociedade com os fenômenos que cercam esse meio, e assim, ser compreendida como “um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais” (Behring & Boschetti, 2011, p. 25).

A implementação de uma política pública pressupõe avaliar cuidadosamente os impactos que a mesma poderá ter para a população que dela fará uso. Não são raros os casos em que essa implementação causa mais frustração do que satisfação uma vez que as ações não são pensadas coletivamente e findam por não atender às expectativas ou reais necessidades dos usuários. Segundo Secchi (2012), várias iniciativas brasileiras acabam sendo desvirtuadas no momento de sua implementação, nesse sentido, o autor nos afirma que:

A importância de estudar a fase de implementação está na possibilidade de visualizar, por meio de instrumentos analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas que costumam acometer essa fase do processo nas diversas áreas de política pública (saúde, educação, habitação, saneamento, políticas de gestão etc.). Mais do que isso, estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados (Secchi, 2012, p. 45).

O contexto político é muito dinâmico e a realidade da administração pública é inconstante, com isso, a implementação de políticas acontece em meio a diferentes períodos históricos que, por vezes, leva aos implementadores a necessidade de reorganização e replanejamento. A “vida” de um programa está sujeita a variadas condições que estão alheias às possibilidades de quem o implementa: mudanças nas prioridades e recursos, oscilação da

economia que acaba alterando a efetividade do programa, objetivos e metas conflitantes (ousadas demais, em alguns casos), além de que os interesses entre a implementação e a efetivação do programa podem mudar.

No cenário atual, diversas esferas, além do Estado, são responsáveis em garantir a implementação, desenvolvimento e cumprimento dos objetivos de uma política pública, e desse modo, é necessário superar a cultura de que apenas o Estado deveria assegurar o Bem-Estar social (embora seja o principal), o que aliás, não era uma premissa do governo no período de 1920 a 1980, quando seu caráter era essencialmente desenvolvimentista. Nesse sentido, Bacelar (2003), preconiza que:

O Estado era o promotor do desenvolvimento e não o transformador das relações da sociedade. Um Estado conservador que logrou promover transformações fantásticas sem alterar a estrutura de propriedade, por exemplo. Nessa fase, o grande objetivo do Estado brasileiro era consolidar o processo de industrialização (Bacelar, 2003, p. 1).

Nesse sentido, Araújo (2003) afirma que isso representa dizer que o que de fato interessava nas políticas públicas estava voltado para promover o crescimento da economia. Com as novas perspectivas e democratização da participação popular nos diversos campos sociais, as políticas ganham o caráter de proporcionar condições mais dignas de vida para os sujeitos, com a intencionalidade de que seja garantido de fato o bem-estar dos usuários dessas políticas (políticas de saúde, assistência social, saneamento, meio ambiente, políticas educacionais, dentre outras), o compromisso do Estado e de entidades privadas e da própria sociedade em garantir sua efetivação.

Sob esse olhar, o entendimento de políticas sociais está voltado ao conceito de mediação do Estado e/ ou de organismos institucionais para atender demandas específicas da sociedade, que visam promover seu bem-estar, especialmente das classes menos favorecidas. O surgimento dessas políticas está diretamente associado ao advento do capitalismo que, por sua vez, não deixa de atender aos interesses burgueses, que concentra sua hegemonia com a acumulação de riquezas e manutenção de seu status perante a sociedade.

O Estado, como maior provedor dos direitos sociais, não manifestou essa preocupação de forma autônoma. A este, (Estado europeu liberal), “cabia proteger o direito à vida, à liberdade individual e os direitos de segurança e propriedade” (Behring e Boschetti, 2011, p. 63), contudo, ainda segundo as autoras, a consolidação desses direitos só foi possível com a mobilização e lutas da classe que almejava usufruir de uma qualidade de vida mais justa e menos opressora. Nesse sentido, sistematizam que:

A mobilização e a organização da classe trabalhadora foram determinantes para a mudança da natureza do Estado liberal no final do século XIX e início do século XX. Pautada na luta pela emancipação humana, na socialização da riqueza e na instituição de uma sociabilidade não capitalista, a classe trabalhadora conseguiu assegurar importantes conquistas na dimensão dos direitos políticos [...] (Behring e Boschetti, 2011, p. 63-64)

Embora considerados avanços nas conquistas de direitos, não foram suficientes para romper com o capitalismo que, fortalecido pelas Constituições liberais, não abrangeu tais direitos aos direitos políticos. Assim, esses também se manifestam por meio das lutas da classe operária, que em conformidade com o que almejavam, conseguiram ampliar os direitos sociais.

Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Netto (2009). O literato argumenta que as políticas sociais com intervenção estatal acontecem em meio ao auge da mobilização da classe trabalhadora, que ameaçava a ordem burguesa, e acabava por colocar em risco a força de trabalho em benefício da produção de capital. Não há dúvidas de que as conquistas sociais viriam por meio da luta da classe operária, de sua mobilização em conjunto na tentativa de tencionar o Estado a aliar-se nesse processo de garantia de direitos.

O Estado, dessa forma, é pressionado pelas questões sociais a abandonar a repressão e buscar formas de consenso para amenizar as tensões sociais, contudo, não se caracterizou em ato simples de efetivação, uma vez que, na visão marxista, esse Estado atua como um comitê para defender e gerenciar o interesse burguês, de manter a ordem social e a hegemonia do capital. Porém, as condições de pobreza da população tornavam cada vez mais a comunidade marginalizada inconformada com a situação em que se encontrava, e levava os conflitos entre capital e trabalho para uma esfera pública, o que posicionava o Estado na linha de frente como intervencionista para solucionar/ mediar tais problemáticas.

Behring e Boschetti (2011), ao tratar sobre o surgimento das políticas sociais afirmam que estas se deram de forma gradual e, em cada país emergiu em momentos distintos, pois esteve diretamente relacionada com a forma de mobilização, pressão e organização dos movimentos da classe trabalhadora, além de estar em consonância com o grau das forças produtivas e força do Estado. As autoras nos afirmam que, ao final do século XIX, ocorre o “período em que o Estado capitalista passa a assumir e realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada e sistematizada, com o caráter de obrigatoriedade” (Behring e Boschetti 2011, p. 64).

É nesse bojo (final do século XIX) e logo após a segunda guerra mundial, que surge, na Europa, o Estado de Bem-Estar Social (*WelfareState*²⁵), como medida de intervenção do Estado na promoção de uma melhor qualidade de vida das pessoas, com base na implementação de ações assistenciais na tentativa de amenizar as demandas provenientes da sociedade. O conceito ganhou força após a Segunda Guerra Mundial, quando a necessidade de reconstruir as sociedades e economias devastadas levou à adoção de medidas mais abrangentes.

No entanto, compreende-se que o surgimento de algumas medidas não significa a consolidação de ações voltadas aos interesses da população menos favorecida, porém, coloca o Estado frente a uma condição emergencial de favorecer o bem-estar, reduzir as desigualdades e assegurar os direitos da classe até então desprovida de suas garantias de vida mais digna.

3.2 Percurso das Políticas Públicas e Sociais no contexto brasileiro: do século XIX aos dias atuais

Como vimos na subseção anterior, não há uma definição única para conceituar políticas públicas, no entanto, é possível constatar que todas estão voltadas à ação do Estado para garantir a qualidade de vida da população, em especial, aos mais vulneráveis.

Com eclosão na Europa, as políticas públicas emergem a partir das lutas da classe trabalhadora em meio ao processo da Revolução Industrial no século XIX e, posteriormente, chega a outras partes do mundo.

Conforme Behring e Boschetti (2011), o surgimento das políticas sociais em solo brasileiro não se deu no mesmo tempo histórico das outras nações do capitalismo central. As questões sociais vividas no Brasil só ganharam maior notoriedade a partir da primeira década do século XX, com as lutas dos operários e instauração das primeiras leis em benefício ao setor trabalhista. Ainda de acordo com as pesquisas, a transição para o século XX foi marcada pelo fortalecimento das políticas públicas e sociais dadas pelo reconhecimento dos direitos da organização da sociedade por meio dos sindicatos.

²⁵Welfare State, traduzido para o português como Estado de bem-estar social, é uma forma de organização política e econômica que posiciona o governo como um agente assistencial. Ou seja: o Estado se torna responsável por promover o bem-estar social e econômico da população, garantindo educação, saúde, habitação, renda e seguridade social aos cidadãos. Diferentemente de outros modelos de governo que também intervêm na economia e usam políticas assistenciais para melhorar a qualidade de vida no país, o Welfare State é o único que considera o serviço público um direito do cidadão. Fonte: <https://capitalresearch.com.br/blog/welfare-state/> Acesso em: 22/07/2024.

De acordo com Medeiros (2001), o nascimento das políticas públicas no Brasil, no início dos anos de 1920 tinham o propósito de atuar como estratégia para controlar os movimentos trabalhistas por meio do favorecimento de demandas dos profissionais e com isso, limitar a mobilização da classe trabalhadora. Assim, o autor explica que:

As políticas surgidas no Brasil, no início de 1920, já constituíam um esboço da formação do Welfare State brasileiro, cuja função era atuar como instrumento de controle dos movimentos de trabalhadores no país. Sua estratégia era antecipar algumas demandas, o que favorecia os grupos profissionais de maior influência política para, com isso, restringir a legitimidade das lideranças trabalhadoras nas reivindicações sociais e limitar a capacidade de mobilização dos trabalhadores em geral. (Medeiros, 2001, p. 9).

Ainda conforme o autor, a fragilidade do Estado de bem-estar social no Brasil no período anterior à *Revolução de 1930*²⁶ era evidente. As políticas sociais, quando existiam, eram pontuais e reativas, desenhadas para atender a crises específicas e não a necessidades estruturais da população.

No entanto, a aplicação dessas medidas não beneficiou todas as pessoas que de fato necessitavam delas. Uma minoria da população foi contemplada com as leis que prometiam garantir alguns direitos. Nesse contexto, no final do século XIX e início do século XX, o Estado liberal, que, segundo Pereira (2012), diferentemente da Europa, não tinha a primazia de lutar pela liberdade, mas defender a federação em nosso país, não conseguiu garantir os direitos sociais que, embora esse modelo econômico vislumbasse o crescimento econômico, acabava, na verdade, por produzir profundas desigualdades sociais, uma vez que, nesse período houve forte apoio do Estado para o desenvolvimento de empresas estatais, mas não houve igual interesse no desenvolvimento da população (Pereira, 2012).

A ideia de que um governo liberal, estabelecido com a República ainda no século XIX, seria a solução para a promoção de uma sociedade com direitos iguais e mais democrática, mostrou-se ilusória. O liberalismo serviu para fortalecer a manutenção da elite agrária no poder, intensificar as desigualdades sociais e explorar cada vez mais a classe trabalhadora em detrimento de um sistema socioeconômico que privilegia uma reduzida parcela da sociedade.

²⁶"A Revolução de 1930 é considerada o acontecimento da história do período republicano brasileiro que pôs fim à chamada República Velha e, mais do que isso, foi o acontecimento que também deu fim às articulações políticas entre as oligarquias regionais do Brasil, que sobrepunham os seus interesses particulares aos interesses do Estado e da Nação como um todo. O principal protagonista da Revolução de 1930 foi Getúlio Dorneles Vargas, então presidente (nome que se dava aos governadores da época) do estado do Rio Grande do Sul." Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-revolucao-1930.htm>. Acesso: 12/12/2024.

Como preconiza Pereira (2012), foi no período em que denominou de “Ciclo Nação e Desenvolvimento” (século XX), que a sociedade começou a ganhar destaque com a Revolução de 1930, que, mesmo com muitas fragilidades, foi quando se deu início o primeiro pacto político para o desenvolvimento. De acordo com esse pesquisador, o pacto foi voltado para desenvolver a industrialização com o envolvimento das classes populares. O autor destaca que:

O Pacto Nacional-Popular de 1930 (1930-59) – um pacto autoritário e industrializante que poderia também ser chamado de “nacional”, porque envolve a burguesia comprometida com a industrialização, e “popular”, porque envolve as classes populares. Esse pacto tem Getúlio Vargas como seu principal ator político. Vargas compreendeu a gravidade da crise mundial iniciada com o crash da bolsa de Nova York em 1929 e a oportunidade que se abria para o Brasil (Pereira, 2012, p. 8).

Pereira (2012), apregoa que, com essa percepção, Vargas logrou unir os diversos setores sociais²⁷, e deu início a uma revolução nacional e industrial, e nesse contexto, o Brasil, se construía também um estado-nação e, com isso, são implementadas algumas medidas que conotam ações concretas, embora ainda com restrições, que ensaiam a implementação de políticas para beneficiar os cidadãos.

Em 1933 foi criado o primeiro Instituto de Aposentadorias e Pensões (IAP) e, concomitantemente, os Institutos de Aposentadorias e Pensões dos Marítimos (IAPM). “Os IAPs ofereciam um conjunto de benefícios e serviços de acordo com a contribuição dos trabalhadores, dos empresários e do Estado, que não eram uniformes” (Behring e Boschetti, 2011, p. 107).

Ainda na década de 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública; o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial. Até esse período, não existia no país uma política nacional de saúde. Nesse momento o Estado passa a intervir nessa política através da saúde pública e medicina previdenciária.

Behring e Boschetti (2011), enfatizam que a política social brasileira teve seu desfecho com a Carta Magna de 1937. Filho (2024) enfatiza que, a referida Constituição outorgada por Getúlio Vargas, marcou um período de centralização do poder e restrição de direitos. Contudo, a política social continuou a se desenvolver, como processo dinâmico das necessidades das pessoas e de forma adaptada às novas conjunturas políticas, mesmo que essa

²⁷Os setores eram principalmente, a burguesia industrial nascente, a burocracia pública moderna que também estava dando seus primeiros passos, a classe trabalhadora urbana, intelectuais nacionalistas e de esquerda, e setores da velha oligarquia: os setores “substituidores de importações” (que não produziam para a exportação) como eram o dos criadores de gado (do qual Vargas fazia parte) do Sul e do Nordeste. (Pereira, 2012, p. 8)

tenha se configurado em uma estratégia de Vargas de manter a classe trabalhadora urbana sob seu controle e evitar as organizações sindicais. Filho (2024) afirma que:

A imagem paternalista foi construída com cuidado, explorando as vantagens que os trabalhadores urbanos alcançaram com a legislação trabalhista, implantada como uma estratégia inteligente para manter o trabalhador sob controle, longe da tentação representada pela proposta dos comunistas. Para conseguir o controle do trabalhador, Vargas optou por impedir a sua livre organização. Sindicatos e federações deveriam seguir rígida legislação que os atrelavam ao Estado, que passava a se apresentar como mediador da luta de classes, impedindo a exploração desenfreada do trabalhador, por um lado, e a ameaça à propriedade privada pelo comunismo, por outro (Filho, 2024, p. 24).

Nesse contexto, em 1º de maio de 1943, Vargas sancionou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Essa legislação representa um marco importante na história do trabalho no Brasil. A mesma visava organizar as relações entre patrões e empregados. A CLT estabeleceu direitos como a jornada de trabalho de oito horas; valor mínimo para remuneração dos trabalhadores; férias anuais remuneradas; criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), com o intuito de prover indenização ao trabalhador demitido indevidamente e, restrição ao trabalho infantil e à jornada de trabalho das mulheres.

Não se pode negar as contribuições deixadas pelo governo de Vargas para o avanço nas políticas sociais no Brasil, por outro lado, o modelo corporativista instaurado limitou a autonomia dos sindicatos e submeteu os interesses dos trabalhadores urbanos aos interesses do Estado.

Mesmo com os inegáveis avanços nas políticas públicas e sociais no contexto brasileiro ao longo das décadas, embora com suas profundas limitações, nossa história ainda seria marcada por um regime que afetaria negativamente e de forma direta os direitos da população até aqui garantidos, ou seja, houve a restrição de diversos direitos civis. A Ditadura Militar (1964-1985) representou um retrocesso na pauta social do nosso país. Estenssoro (2013) e Faleiros (2020) nos afirmam que o Estado de Bem-estar Social tem seu caráter populista afetado e passa a assumir uma característica assistencialista e compensatória.

Segundo as análises de Estenssoro (2013), em 1979, as políticas públicas emergem em uma fase de solidificação do Sistema Brasileiro de Proteção Social, com características de fragmentação institucional e centralização da política financeira, porém, amplia-se políticas sociais assistencialistas dentro de um marco autoritário.

Ao corroborar com esse pensamento, Faleiros (2000) aponta que a desarticulação e fragmentação das políticas sociais no período ditatorial contribuiu para dificultar o acesso da população aos benefícios e serviços, além disso, os investimentos tinham como principal

objetivo o crescimento econômico e atração de recursos estrangeiros, sem que houvesse reais preocupações com a qualidade de vida da coletividade.

Behring e Boschetti (2011), preconizam que o processo de redemocratização do país, que se dá após a ditadura militar, converge em um ponto central: a importância desse recorte temporal na nossa história para a consolidação do Estado Democrático de Direito e para reconhecimento da política como esfera imprescindível para a construção e efetivação de políticas públicas. É nessa conjuntura que, segundo Farah (2016), a política passou a ser vista como espaço de discussão e legitimação dessas políticas.

As autoras concordam que a redemocratização possibilitou a expansão das políticas sociais, com a inserção de medidas com maior abrangência e políticas equitativas, antes reprimidas pela ditadura. Para elas, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante para essa democratização, ao trazer a descentralização do poder e a universalidade como princípio base para a implementação das políticas públicas. A participação da população por meio de organizações sociais se torna iminente. A Carta Magna estabelece a criação de algumas políticas públicas importantes para universalizar os direitos, como: O Sistema Único de Saúde (SUS); o Sistema Único de Assistência Social (SUAS); Licença maternidade de 120 dias, extensiva aos trabalhadores do campo e empregadas domésticas; Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), com ênfase nos direitos desse público.

Os argumentos expostos por Behring e Boschetti (2011) nos mostram que, apesar dos notáveis avanços, o texto constitucional imprime uma sustentação ao conservadorismo no que diz respeito à política social, fator que dificultou a real concretização dos princípios democráticos assinalados no documento, o que fez persistir grandes desafios na área social, como a pobreza, as desigualdades e o racismo que são mazelas existentes até os dias atuais.

Os entraves não seriam aliviados nesse momento histórico em que acontece a transição do regime liberal para o neoliberalismo. Esse movimento valida a minimização do Estado na promoção das políticas sociais, promove privatizações, cortes no orçamento e amplia o assistencialismo, dá ênfase a liberdade individual e livre circulação de bens e serviços.

À luz das contribuições de Behring e Boschetti (2011), é possível afirmar que a intensificação do neoliberalismo se deu ao longo dos anos 1990, com fortes campanhas em torno de reformas durante a era Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para as autoras, as reformas se deram com “ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros [...]”

(Behring e Boschetti, 2011, p. 148). Em outras palavras, essas reformas não representaram uma preocupação com a sociedade ou com a real democracia, pois visavam, especialmente, ampliar a competitividade do país no cenário internacional. Ao colaborar com a explanação das literatas, Carvalho (2002) declara que os processos de focalização e descentralização são tidos como estratégias de mudanças que transformam os serviços públicos essenciais em mercadorias sujeitas às leis do mercado.

Nesse sentido, Carvalho (2002) afirma que, especialmente no governo FHC, o Estado não apresentou preocupação no contexto social, com a inexistência de uma política de responsabilidade em favor da inclusão dos menos favorecidos de direitos. A perspectiva de fazer avançar o Estado Ajustador, agravou consideravelmente tal questão, com a intervenção mínima do que a autora nomeia de política macroeconômica de estabilização.

Ainda de acordo com Carvalho (2002), o “Brasil do Ajuste”, dentro do processo de mercantilização dos serviços sociais, na perspectiva neoliberal, caracteriza-se em um verdadeiro desmonte do Estado frente aos direitos básicos dos cidadãos. As intervenções pouco efetivas e precárias não foram suficientes para enfrentar problemas graves instalados como: o desemprego, a precarização do trabalho, os transtornos na saúde e educação. Ou seja, a exclusão social era cada vez mais aprofundada.

Sob essa ótica, Behring e Boschetti (2011), assinala que as “reformas” conduzidas durante os governos neoliberais apresentaram impactos pouco significativos para a implementação efetiva de políticas públicas, principalmente por sua relação com a política econômica. Em suas palavras, as autoras nos aludem que:

Houve uma forte tendência de desresponsabilização pela política social — em nome da qual se faria a “reforma” —, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social. Isso ocorreu vis-à-vis um crescimento da demanda social, associado ao aumento do desemprego e da pobreza, aprofundados pela macroeconomia do Plano Real (Behring e Boschetti, 2011, p. 155).

Diante desse cenário, expandia-se os problemas sociais, agravados pela lógica do mercado que leva a mercantilização dos serviços como saúde e educação, o que acabava por dificultar o acesso dessas populações de baixa renda a esses serviços. Assim, se estabeleceu as fortes desigualdades entre as classes, sobretudo para atender as estratégias de extração de superlucros, estabilizados pelo que, Behring e Boschetti (2011) nomeiam de “trinômio neoliberal: a privatização, a focalização e a descentralização” (Behring e Boschetti, 2011, p. 156). Com essa realidade posta, o governo precisava direcionar ações para atender a um novo contexto em que a população brasileira se encontrava. Para Fagnani (2022), esse contexto era

o da crise gerada mais uma vez pela hegemonia do modo de produção capitalista difundida pelo pensamento e atitudes neoliberais.

Com a situação econômica em crise e o capital em decadência em virtude das reformas liberalizantes, o país entra no processo de redemocratização, um cenário complexo e desafiador para os governos que estiveram à frente desse novo tempo que se inicia em 2022. Esse se configurava ainda em ocasião laboriosa para os governos que deveriam adaptar suas ações no sentido de equilibrar as necessidades do mercado com a garantia dos direitos sociais e o bem-estar da população.

Ferreira e Lima Júnior (2014) ressaltam que em 2022 se inicia uma gestão que marcou profundamente a sociedade brasileira, com mudanças importantes para a nação do país, que se encontrava com a economia relativamente estável e com redução nas taxas de inflação em decorrência da política adotada pelo Plano Real.

Entretanto, os graves problemas sociais insistiam em assolar os cidadãos, sem a adoção de uma nova política para conter a crise social, uma vez que se dava continuidade às práticas do regime anterior, ou seja, permanecia um cenário de insatisfação popular devido à precariedade de serviços essenciais como saúde, educação e segurança, em paralelo com um crescimento econômico que não se traduz em desenvolvimento social.

Era emergente o enfrentamento dos efeitos herdados pelo modo de produção capitalista, com a ação efetiva do Estado de abandonar seu caráter puramente assistencialista e se tornar agente propulsor de políticas públicas e sociais com ênfase na qualidade de vida dos sujeitos, sem, contudo, esquecer o crescimento econômico, com vistas não somente ao crescimento da nação, mas ao seu real desenvolvimento.

Na perspectiva de engendrar políticas públicas durante os governos que se instalavam, mais precisamente os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), especificamente durante os mandatos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), foram implementadas importantes medidas com especial atenção à questão social, com o objetivo de conter o avanço da pobreza, reduzir as desigualdades e fortalecer a economia nacional.

De acordo com Ferreira e Lima Júnior (2014), o Programa Bolsa Família, criado em 2003, foi considerado o carro chefe da política social do então governo. Esse programa consistiu da unificação de outros programas criados em sua maioria na Era FHC, tais como, Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e o Auxílio Gás. O programa teve como principal viés beneficiar a população carente por meio de transferência de renda.

Outra importante política pública do governo Lula foi a implementação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007. Teve como principal proposta acelerar o crescimento econômico e social, com investimentos voltados à infraestrutura, saneamento básico, habitação e transporte. Em 2011, já no governo Dilma Rousseff, surge o PAC 2, com continuidade às medidas já existentes e inclusão de novos setores: energia, educação, saúde e prevenção às áreas de risco. Nesse contexto é criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo de democratizar o acesso à educação profissionalizante e ensino técnico, com preparação dos jovens ao mercado de trabalho.

Para Ferreira e Lima Júnior (2014), uma das medidas mais expressivas, dentro desse pacote de ações, foi o Programa Minha Casa, Minha Vida, lançado em 2009. O mesmo proporcionou à população de classe baixa a possibilidade de aquisição da casa própria e a redução de pessoas que viviam em situação de vulnerabilidade social.

Em 2013 criou-se o Programa Mais Médicos, em um momento histórico de grandes desafios na saúde pública, oriundos de investimentos precários e pouca atenção a essa necessidade básica dos indivíduos. O programa teve o principal objetivo de reduzir a carência de médicos em regiões mais desprovidas do país, especialmente nas áreas rurais e municípios de pequeno porte, e assim, contribuir com a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Nessa conjuntura, é possível notar um crescimento das políticas públicas e estabilidade das crises que por décadas assolou a população mais pobre. Porém, essas medidas foram alvo de diversas críticas que, para vários analistas, foram passíveis de controvérsias uma vez que não se pautavam em fundamentos legais para tal. Essas interpretações culminaram no golpe de 2016, que resultou na deposição da então presidente Dilma. Os argumentos em torno desse ato foram o suposto desvio de recursos para atender fins políticos e pessoais, ausência de avaliação do programa Mais Médicos no impacto à saúde da população e acusações de que esse programa se tratava de uma ferramenta política e sem o real objetivo de cuidar das pessoas.

Com a efetivação do golpe de 2016, o Brasil volta às mãos do neoliberalismo. Segundo Souza (2018), nesse momento o Brasil mergulha em um período de “desmonte das políticas sociais” (Souza, 2018, p. 6), que acaba sofrendo severos desajustes, pois “volta-se para a reprodução do sistema capitalista em curso, favorecendo seu padrão de acumulação” (Souza, 2018, p. 8). Em 2019, o Estado nacional elege um novo governante, agora de extrema

direita, com discurso de valorização da família, valores morais, ênfase na segurança pública e disseminação do racismo e preconceito.

A frente do executivo, o então presidente Jair Bolsonaro tratou de reorganizar a estrutura ministerial do país, o que para Cardoso Júnior (2019), significou uma redução na estrutura administrativa e que afetaria diretamente a vida das pessoas. Os ministérios que durante os governos petistas passaram de trinta, a partir do novo governo foram reduzidos para vinte e dois, o que comprometeu a disseminação de políticas e fragilizou o país em questões como Produção de Inovação, Proteção Ambiental e Proteção Social, Direitos e Oportunidades.

Embora esse tenha sido um fator que, de imediato, tenha impactado negativamente a esfera nacional na operação de estratégias para melhoria da qualidade de vida, outras questões contribuíram para o retrocesso em que o país mergulhava.

Cardoso Júnior (2019) declara que nessa conjuntura o desmonte do Estado nacional sob o governo Bolsonaro foi marcado por três características pertencentes aos principais membros do governo, em especial, no contexto ministerial: a oligofrenia, ou seja, a pouca capacidade de discernimento para gerenciar as ações em seus diferentes campos; a prepotência em que os políticos, burocratas e cientistas, tratam questões complexas e delicadas e, por fim, a desumanidade desses mesmos sujeitos, ao fundamentar seus discursos em interpretações fora da realidade e sem teor verídico.

Perante essa questão, é condizente afirmar que o Bolsonarismo aprofundou os descasos com a população, firmou medidas antidemocráticas para atender a interesses da classe dominante e minimizou os conflitos sociais que se propagavam pelo país. A reforma da previdência, em 2019, foi uma das medidas que impactou consideravelmente aos mais vulneráveis, pois implicou no aumento da idade mínima e alteração das regras de contribuição.

De acordo com Cardoso Júnior (2019), o crescimento econômico foi pautado em ações neoliberais de privatização, desregulamentação e reformas. Flexibilizou as leis ambientais e com isso possibilitou a exploração de áreas que deveriam ser preservadas e mantidas pelo governo. Endureceu as leis penais e flexibilizou o porte de armas de fogo. Com essas medidas, combinadas com a maneira simplória com que tratou a pandemia pela Covid 19 em 2022, foi alvo de inúmeras críticas e, conseqüentemente, apresentou uma diminuição na sua popularidade perante a população brasileira e no cenário internacional.

Ao tratar desse percurso das políticas públicas, foi possível compreender como cada um dos sujeitos se enquadrou nesse cenário. É possível constatar aqui os grandes

desafios acerca desse assunto e que não se esgota, cabendo diversos debates no sentido de cada vez mais se consolidar políticas que atendam às reais necessidades dos cidadãos. É importante, nesse âmbito, analisar essas políticas de forma crítica e com olhar holístico, para que haja de fato a garantia de políticas públicas para todos, sem distinção.

Feitas essas considerações, o próximo tópico discorre sobre a política pública de Educação no Brasil, no que tange a sua historicidade, conceitos e reflexões sobre os limites e possibilidades dessa importante política no cenário nacional.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Na seção anterior fizemos uma abordagem temporal acerca das políticas públicas e sociais no Brasil, com ênfase na sua implementação, desenvolvimento e desafios que, por vezes, impediram a consolidação dessas medidas para o bem-estar da população. Tratou-se ainda como, nos dias atuais, essas práticas se efetivam (ou não) enquanto políticas para garantir ou simplesmente minimizar as mazelas sociais. Nesta seção será descrito sobre as políticas públicas educacionais em nosso país, a partir de 1930, compreendendo-a como importante prática para formação dos sujeitos e que sofreu, ao longo de sua história, diversas transformações impactadas pelos fatores sociais e econômicos que marcaram nossa trajetória. A seção tem o objetivo de analisar o contexto histórico e os principais marcos legais das políticas públicas educacionais no Brasil, com ênfase naquelas voltadas para a educação em tempo integral, a fim de compreender como essas diretrizes influenciam a organização e a implementação dessa modalidade no país.

4.1 Da intenção à efetivação: os desafios da implementação de políticas públicas na educação

Muitos programas e projetos desenvolvidos ao longo do tempo, com a promessa de resolver os problemas educacionais, têm mostrado eficácia limitada, refletindo-se em índices educacionais ainda insatisfatórios. Embora diversas políticas públicas sejam implementadas com a intenção de melhorar a educação, como a ampliação da jornada escolar e a implementação de escolas em tempo integral, os resultados muitas vezes estão aquém das expectativas. Segundo Gatti (2014), a fragmentação das ações e a falta de articulação entre as esferas de governo dificultam o sucesso dessas políticas.

Além disso, de acordo com Soares (2019), as políticas educacionais muitas vezes não consideram as especificidades locais, o que compromete sua efetividade. Para Lopes e Amaral (2001), as políticas públicas devem ser avaliadas não apenas pela sua criação, mas, principalmente, pela sua implementação e impactos, que muitas vezes falham em promover mudanças substanciais no processo educacional. Assim, o desafio persiste na transição de uma proposta idealizada para a prática efetiva nas escolas, refletindo nas frustrações vivenciadas por gestores, educadores e alunos. O Estado, mesmo diante de parcerias com outras esferas da sociedade, ainda enfrenta dificuldades em articular de forma eficaz as políticas educacionais para garantir o real avanço da qualidade educacional.

A implementação de uma política pública é um processo dinâmico, sujeito a mudanças nas prioridades e recursos, como também à oscilação da economia. Além disso, a multiplicidade de atores envolvidos na execução de uma política, como o Estado e as entidades privadas, exige uma superação da cultura de que somente o Estado deve garantir o bem-estar social. A partir da década de 1980, com a democratização da participação popular, as políticas públicas passaram a se preocupar mais com a efetivação do bem-estar dos indivíduos, especialmente em áreas como saúde e educação.

A política educacional, por sua vez, passou a priorizar a formação integral do indivíduo, indo além da preparação para o mercado de trabalho. Segundo Gonçalves (2006), a educação integral considera o sujeito em sua dimensão biopsicossocial, o que implica no desenvolvimento completo de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Experiências históricas como as propostas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no Brasil impulsionaram a implementação da educação em tempo integral, com o objetivo de proporcionar uma formação que com condições de contemplar todas as esferas da vida do indivíduo.

Contudo, para que a educação integral se concretize de fato, é necessário garantir que a articulação entre o currículo e o tempo de permanência dos alunos na escola seja efetiva, promovendo a equidade e a inclusão de todos os estudantes. Para Moll et al. (2009), a educação integral deve estar associada ao direito à vida, saúde e convivência comunitária, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a reorganização curricular, a valorização do magistério e a formação contínua de professores são desafios essenciais para garantir a qualidade da educação integral (Mazza e Ferraz, 2019). Dessa forma, a educação deve ser entendida como uma prática social emancipatória, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a transformação do meio (Moll, 2012).

Vale destacar que a educação integral está relacionada a formação dos indivíduos em todos os aspectos. É o seu desenvolvimento intelectual, físico, psicossocial e cultural. Essa perspectiva deve ser uma garantia de qualquer instituição de ensino, independentemente do tempo de aulas oferecido. A educação em tempo integral, por sua vez, refere-se à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Embora sejam conceitos distintos, estão relacionados, pois ambas devem proporcionar o desenvolvimento dos sujeitos, especialmente dos discentes, em todas as suas dimensões.

4.2 Política pública educacional no Brasil: uma breve contextualização

O ano de 1930 marca um ponto de inflexão na história do Brasil, com a Revolução de 1930 que destituiu a República Velha e instaurou uma nova história no contexto do país. Esse período trouxe significativas transformações políticas, sociais e econômicas para a nação, que ainda enfrentava fortes desequilíbrios em virtude da crise de 1929 que afetou toda a economia mundial e atingiu fortemente o Brasil. Esse fator acabou por agravar as desigualdades sociais e as tensões políticas.

A Revolução de 1930 foi motivada pelos movimentos sociais ocorridos em 1920. Essa Revolta também colocou um fim no poderio exercido pelas oligarquias “café com leite” difundidas em São Paulo com os produtores de café e em Minas Gerais pelos pecuaristas. Esses movimentos demonstravam o descontentamento com o regime vigente e a busca por mudanças. Com isso, viria o fim da hegemonia das oligarquias agrárias e o surgimento do projeto para uma burguesia autocrática. Em relação às transformações que se instalavam no país, Medeiros (2020), conclui que:

A partir da década de 1930, durante os governos que se seguiram, foram adotadas políticas que visavam à industrialização do Brasil, o que acabou por fomentar algumas mudanças nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. A crescente industrialização e a grande necessidade de mão de obra provocaram o êxodo rural, contribuindo para a acentuação do processo de urbanização (Medeiros, 2020, p. 839).

Vale destacar que esse movimento da população das áreas rurais para os grandes centros contribuiu para o crescimento das desigualdades sociais. Saviani (2011) esclarece que em meio a essa ebulição social, no campo educacional afloraram o movimento renovador motivado pelo processo de construção de uma sociedade industrializada e desenvolvida e, em contrapartida, a Igreja Católica busca manter seu controle sobre o ensino, com a tentativa de travar a luta pedagógica. Para o autor, esses dois fatores tiveram grande importância para sustentar o “Estado de compromisso”, que tinha como objetivo apoiar e intermediar forças políticas e sociais no sentido de conciliar interesses divergentes de diversos grupos sociais e políticos.

Segundo Ferreira Júnior (2010), a captação de renda agora estruturada por um único produto agrícola gerou o descontentamento dos microprodutores e provocou um declínio no modelo agrário-exportador do país. Além de intensificar o esgotamento político, significou o aumento das desigualdades no cenário brasileiro da época.

Após a Revolução de 1930 ascende ao poder o Governo Provisório chefiado por Getúlio Vargas. Aqui se dá início um período de reformas nas diversas áreas da sociedade e a centralização do poder do Estado passa a intervir de forma mais efetiva na economia com intervenção nos setores de produção e de geração de capital. Nesse contexto também ocorre o surgimento das leis trabalhistas e uma tentativa de dar maior visibilidade às questões educacionais.

No que diz respeito a essa metamorfose na área educacional, Medeiros (2020) esclarece que, a criação do Ministério da Educação abriu espaço para uma série de modificações na estrutura dessa política em nível nacional. Para o pesquisador, a instituição desse órgão no início do Governo Vargas, responde, de certa forma, aos anseios de camadas da população e de estudiosos que, desde a década anterior, esperavam por ações do Estado que pudesse culminar na melhoria da educação.

Ferreira Júnior (2010) nos descreve que, em 1924 é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE). Essa organização da sociedade civil tinha o objetivo de debater e influenciar as políticas educacionais no Brasil. A associação reunia professores, intelectuais, políticos e outros interessados em educação, com a finalidade de criar espaço de diálogo e troca de ideias sobre os desafios e perspectivas da educação no país.

A associação influenciou a formulação de políticas educacionais em diferentes níveis de governo, e buscou contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, por meio da valorização do trabalho docente, com a realização de formação a esses profissionais e na luta pela democratização do acesso à educação gratuita e laica como premissa básica para a formação cidadã.

Todos esses movimentos foram motivados pela herança educacional advinda do governo dos coronéis da “República Velha” (1889-1930), período de uma educação excludente, elitista e de negação do direito à escolaridade às classes populares.

Nesse contexto, Ferreira Júnior (2010) evidencia que em 1920, com uma população estimada em 30, 6 milhões de habitantes, nosso país amargava a grande massa da sociedade em uma situação de extremo abandono na área da educação, com 64, 9% das pessoas, a partir de 15 anos, tidas como analfabetas. Em outras palavras, não existia uma preocupação em escolarizar a população mais vulnerável.

Com esse legado educacional herdado, o Governo Provisório de Vargas tratou de adotar algumas medidas educacionais. Segundo Ferreira Júnior (2010), essas medidas tinham a finalidade de “pagar” a dívida de anos de grande demanda escolar reprimida. As medidas foram as seguintes: “1) criou o Ministério da Educação (e Saúde Pública); 2) decretou o fim

da laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais; e 3) implementou a primeira reforma educacional de caráter nacional” (Ferreira Júnior, 2010, p. 63).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, representou, sem dúvidas, um grande marco na história do país, na organização e no planejamento das políticas educacionais brasileiras. A criação do ministério elevou a educação à condição de política de Estado, conferindo-lhe um status inédito até então.

Ferreira Júnior (2010) assinala que esse órgão era responsável em ditar a política nacional de educação, ou seja, agora, as decisões eram demandadas de um só lugar, ao contrário do que acontecia durante o Ato Adicional de 1834.

Em consonância com esse autor, Medeiros (2020) afirma que com essa nova estrutura, a educação do país passou por uma “modernização, por meio de uma ação centralizadora e uma política que unificasse as estruturas educacionais do Brasil” (Medeiros, 2020, p. 840).

À frente do comando do Ministério da Educação, Francisco Campos foi o primeiro ministro do órgão. Segundo Ferreira Júnior (2010), o mesmo mantinha uma estreita relação com a Igreja Católica e isso corroborou para se concretizar a segunda medida das reformas educacionais, ou seja, o fim da educação laica no país nas escolas primárias, secundárias e normais.

O Decreto-Lei nº 4. 244, de 9 de abril de 1942, foi uma lei orgânica do ensino secundário que estabeleceu algumas diretrizes para a educação e que, dentre elas, buscou regulamentar a obrigatoriedade do ensino religioso no currículo escolar. Essa reintegração também resolveria as relações entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica, que ainda exercia fortes influências sobre a sociedade durante o Estado Novo.

O decreto que pôs fim ao laicismo, foi visto pelos estudiosos da época como um retrocesso ao direito a uma educação para todos, laica e gratuita, bem como defendiam os integrantes do movimento escolanovista²⁸ que, em décadas anteriores lutavam por uma educação progressista, evidenciado pela divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, onde se definiram os objetivos e princípios de um sistema educacional amplo e comum a todos.

²⁸ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestaoeducacional/escolanova.htm#:~:text=O%20escolanovismo%20acredita%20que%20a,Ent%C3%A3o%20de%20acordo%20com%20alguns> Acesso em 21/09/2024

Com a volta das aulas de ensino religioso nessas instituições, a igreja acreditava que podia retomar sua influência sobre a estrutura educacional brasileira. Essa retomada tinha como princípio intensificar os valores morais, conservadores, éticos e espirituais que, segundo os defensores dessa visão, o ensino religioso poderia contribuir para a formação integral do indivíduo e que esses princípios são essenciais para uma vida plena e em sociedade. No entanto, para Medeiros (2020), essa questão passou do ponto de vista da educação e ganhou um cunho totalmente ideológico.

Ao dar prosseguimento às reformas educacionais durante o governo de Getúlio Vargas, Ferreira Júnior (2010) destaca outra medida que seria de grande relevância para a educação nacional: a Reforma Francisco Campos. Implementada em 1931, essa reforma trouxe novas perspectivas para o cenário educacional do país.

Segundo o autor, as mudanças na organização educacional, que por sua vez ganhou o nome do então Ministro da Educação e foi o responsável pela condução e execução desse processo, se concretizaram por meio da elaboração de seis decretos que não priorizam a educação primária. Estavam voltadas ao ensino profissional e secundário que davam acesso diretamente aos cursos de nível superior, mais precisamente aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia.

O literato afirma ainda que, embora as reformas previssem a obrigatoriedade do ensino secundário, na prática não significou a democratização de acesso aos cursos superiores, ou seja, a Reforma Francisco Campos tornou esse nível de ensino ainda mais elitista, “pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição bacharelesca das classes dominantes obtidas nos cursos de Direito e Medicina (...)” (Ferreira Júnior, 2010, p. 65).

Nesse sentido, Medeiros (2020) alude que a estrutura organizacional do ensino secundário no Brasil assumia uma dupla faceta, o que colaborava para o acesso de poucos privilegiados: além de possuir um currículo extremamente vasto, para ingressar era exigido ser selecionado por exames rigorosos. Essas questões distanciaram a população que vivia na zona rural do acesso a esse nível de educação mais avançado, pois era analfabeta por não ter acesso ao ensino primário e, conseqüentemente, foi privada de prosseguir nos estudos e isso fortaleceu a exclusão.

Medeiros (2020) salienta que, mesmo com caráter elitista, as mudanças propostas pela reforma promovidas por Francisco Campos modernizaram a educação do nosso país. Algumas medidas prevalecem até os dias atuais, tais como, a obrigatoriedade da presença dos estudantes de no mínimo três quartos nas aulas; homogeneização da cultura escolar no ensino

secundário, em que todos os estabelecimentos do país deveriam seguir os procedimentos administrativos e pedagógicos definidos e, por fim, a estrutura educacional passou a ser administrada pelo governo federal, através da implementação de um currículo comum nacional.

Como podemos perceber, os anseios em torno da política de educação continuavam emergentes, uma vez que ainda havia muitas lacunas nesse contexto. Embora os avanços fossem aparentes, as discussões e deliberações, na prática, eram pouco efetivadas.

Diante desse cenário, em dezembro de 1931 aconteceu a IV Conferência Nacional de Educação realizada pela ABE. Ferreira Júnior (2010) nos afirma que a conferência foi intitulada: As grandes diretrizes da educação popular e teve o objetivo de apresentar soluções para os problemas educacionais da nação.

Desse acontecimento surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em março de 1932 e liderado por Fernando de Azevedo, foi um documento de grande relevância para a educação brasileira e assim extinguiu a ideia de uma educação de classes até então existente para servir aos interesses dos indivíduos em geral.

De acordo com Ferreira Júnior (2010), o documento que foi assinado por 26 intelectuais, pode ser considerado como um dos mais significativos para a educação brasileira durante o século XX, pois defendia um sistema de educacional que estivesse à altura de atender as necessidades modernas do país além de zelar pela escolaridade de todas as crianças de 7 a 15 anos de idade, de forma equânime a todos os cidadãos.

Para Saviani (2011) o manifesto representa uma ruptura com as concepções tradicionais e elitistas de educação e propõe uma escola mais democrática, inclusiva e voltada para a formação de cidadãos críticos. Em consonância com o estudioso, o documento impulsionou debates e reflexões sobre o papel da educação na sociedade e influenciou a elaboração de leis e políticas educacionais.

Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros dá-se início a um conflito entre os educadores católicos e liberais. Os educadores religiosos retiraram-se da ABE e fundaram, em 1933, uma nova associação, a Confederação Católica Brasileira de Educação (Saviani, 2011).

Tal como exposto por Saviani (2011), Ferreira Júnior (2010) ressalta que a Igreja Católica reforçava a necessidade do ensino religioso como disciplina curricular obrigatória nas escolas públicas e advogava pela permanência dos subsídios financeiros do governo para manutenção das escolas confessionais. Por outro lado, os liberais não abriam mão da ideia de que o Estado deveria garantir uma educação sem preceitos religiosos e ideológicos.

Esse embate influenciou as discussões da Assembleia Constituinte de 1934, convocada por Getúlio Vargas, e tinha o principal objetivo a elaboração de uma nova Constituição que refletisse as mudanças ocorridas no país.

Para Ferreira Júnior (2010), o texto da Carta de 1934 no que se refere à educação significou uma vitória em prol do ensino facultativo do currículo de ensino religioso no âmbito das escolas, ou seja, o ensino dessa área seria, a partir de então, ministrado de acordo com princípios religiosos dos estudantes.

Ainda segundo as considerações do autor, a partir de 1942, com Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação, iniciou a implementação de novas reformas para a educação que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Esse conjunto de mudanças foi introduzido de forma gradual, conforme podemos perceber no quadro a seguir:

Quadro 10 – As Leis Orgânicas do Ensino (1942 – 1946)

Datas	Decretos
22/01/1942	Decreto-Lei nº 4. 048: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
30/01/1942	Decreto-Lei nº 4. 244: Lei Orgânica do Ensino Industrial
09/04/1942	Decreto-Lei nº Lei Orgânica do Ensino Secundário
28/12/1943	Decreto-Lei nº 6. 141: Lei Orgânica do Ensino Comercial
02/01/1946	Decreto-Lei nº 8. 529: Lei Orgânica do Ensino Primário
02/01/1946	Decreto-Lei nº 8. 530: Lei Orgânica do Ensino Normal
10/01/1946	Decreto-Lei nº 8. 621: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
20/08/1946	Decreto-Lei nº 9. 613: Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Fonte: adaptado de Saviani (2011, p. 269)

Para Saviani (2011), o conjunto dessas reformas era centralista; burocrático; dualista e corporativista. Assim, o autor nos afirma:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha um caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estritamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social(Saviani, 2011, p. 269-270).

Como podemos perceber, as leis da Reforma Capanema abrangeram todos os níveis de ensino, além de estabelecer diretrizes para a educação nacional. Essa reforma permaneceu em centralizar o poder decisório no Ministério da Educação com a finalidade de padronizar o ensino em todo o território brasileiro, bem como aconteceu na Reforma Francisco Campos. A reforma também tinha o objetivo de contribuir com o crescimento

econômico do país por meio de mão de obra qualificada e ampliação do seu processo de industrialização.

A partir de então, o Brasil passaria por diversas reformas com adoção de medidas e elaboração de leis voltadas a consolidar um sistema educacional unificado e com a incumbência de resolver os percalços ainda existentes nessa política, com grandes desafios, pois o país permanecia imerso no autoritarismo, que somente ganharia caráter democrático anos depois, e num modelo político para as elites.

As primeiras ações a serem implementadas e que começaram a mudar os rumos da educação no Brasil, mesmo que de forma lenta e tardia, foram a promulgação da quinta Constituição da história do país, em 18 de setembro de 1946 e a aprovação, anos mais tarde, da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A Constituição de 1946, promulgada após a ditadura de Vargas, significou um “divisor de águas” na educação brasileira. Ao encerrar o Estado Novo, marcado pelo forte poder central do governo e intervenção estatal, a Carta Magna trouxe uma nova configuração para a educação do país.

Em outros termos, de acordo com Saviani (2011), essa Carta Constitucional buscou atender as reivindicações da sociedade por meio do restabelecimento de fatores que integraram o programa de reestruturação educacional elaborado pelos pioneiros da Educação Nova.

De acordo com o autor, as principais mudanças estão relacionadas à descentralização do ensino com níveis de cooperação entre União, Estados e Municípios e da “competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (Saviani, 2011, p. 281).

Ademais, Saviani (2011) acrescenta que, na busca de cumprir esse último compromisso constitucional, descrito no artigo 5º, inciso XV, alínea “d”, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, formou uma Comissão para elaborar o texto base da LDB que, foi encaminhado ao Congresso Nacional em novembro de 1948.

De acordo com Ferreira Júnior (2010), o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases desencadeou um novo conflito em virtude do novo projeto de lei assumir um caráter laicista-liberal. O conflito se deu, em especial, entre os proprietários das escolas particulares confessionais e leigas e os defensores de uma educação pública e laica. Essas divergências ocasionaram um atraso na sua aprovação do texto da lei, ou seja, foram 13 anos de discussão, que se estendeu de 1948 a 1961.

O autor acrescenta que, no centro dos debates, estava o novo projeto apresentado pelo líder da União Democrática Nacional (UDN), em 1958, Carlos Lacerda, em substituição àquele de 1948, com conteúdo voltado aos interesses dos proprietários das escolas privadas confessionais e leigas.

Os defensores da escola pública e laica reagiram contra a medida e se mobilizaram em um movimento de caráter nacional que resultou na “Campanha em Defesa da Escola Pública”. Essa campanha resultou em 1959, na publicação do Manifesto dos Educadores.

Essa nova convocação (Manifesto dos Educadores, agora conhecido como Manifesto de 1959), agora contava com a assinatura de 161 signatários, e teve, segundo Ferreira Júnior (2010), o objetivo de defender a escola pública (escola de Estado) e laica como única instituição de ensino mais eficiente para superar as lacunas da educação nacional até então existentes, além de ser a única maneira de produzir o progresso científico e técnico essencial para o crescimento econômico do país. Conforme Azevedo, et al(2010), o documento prescreve uma das principais concepções do Manifesto:

A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais intelectuais e artísticas. (Azevedo, et al., 2010, p. 90).

Foi em meio a esse contexto que se deu a aprovação da primeira LDB da história educacional do país. A Lei Nº 4. 024/61 foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart. A referida lei entrou em vigor em 1962 é considerada um marco para a educação brasileira. Saviani (2011) argumenta que, a primeira ação concretizada com a nova Lei foi a instituição do Conselho Federal de Educação (CFE), que ocorreu em 1962. No mesmo ano, Anísio Teixeira foi o responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento estava previsto na LDB. O Plano foi aprovado pelo CFE no dia 12 de setembro de 1962 e sancionado pelo ministro Darcy Ribeiro no dia 21 do mesmo mês.

Embora a LDB/61 tenha deixado muitas lacunas em relação às necessidades que o Brasil apresentava no seu contexto educacional, especialmente em virtude do contexto social, político e econômico que a nação ainda estava imersa, a lei foi a primeira a tratar de forma

abrangente a organização e funcionamento do sistema educacional do país e estabeleceu princípios que moldaram a educação nas décadas que se seguiram.

Nesse sentido, Saviani (2011) argumenta que a lei foi considerada para Anísio Teixeira, um liberal progressista, uma “meia vitória, mas, Vitória”. Em suas palavras, o autor nos afirma que:

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura da sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB (Saviani, 2011 p. 307).

Em desacordo com esse pensamento em relação às importantes contribuições destacadas por Anísio Teixeira e evidenciadas nas palavras de Saviani (2011), Ferreira Júnior (2010) nos apresenta uma visão pela ótica do sociólogo e militante de esquerda, Florestan Fernandes. Enquanto Anísio Teixeira reconhece as fragilidades, mas considera a lei uma evolução para a constituição de uma nação moderna e menos desigual, Florestan Fernandes considera a lei como “peça monstruosa e insustentável”, uma vez que apresenta falhas impossíveis de serem sanadas e que travam a educação que o país necessita.

Desse modo, o autor conclui que a LDB e o PNE eram, nessa conjuntura, incapazes de sanar os problemas da educação que o Brasil vinha amargando há décadas, em outras palavras, era preciso reconfigurar o modelo de educação existente e que os textos legais ainda ratificaram como necessários para promover a democratização do ensino, quando, na verdade, o tornava menos eficiente.

Ferreira Júnior (2010) argumenta que, em síntese, a Lei nº 4.024/61 manteve uma educação elitista e excludente, pois não rompeu com os interesses das classes privilegiadas que vinham fortemente introduzidos na sociedade brasileira desde a era colonial.

Nesse cenário, em que liberais e conservadores defendiam, segundo suas crenças, o melhor modelo de educação para o Brasil, surge uma nova visão de educação no país disseminada por um grande educador pernambucano, Paulo Reglus Neves Freire, que, de acordo com Ferreira Júnior (2010), foi crítico contundente dos métodos de ensino e das legislações que definiam os percursos da educação brasileira.

Para o literato, Paulo Freire constatou que o Brasil ainda não havia resolvido dois grandes problemas da sua educação, considerados como dimensões básicas para qualquer sistema de ensino: a primeira refere-se à quantidade de unidades de escolares públicas

obrigatória que contemplasse todas as crianças em idade de escolarização; a segunda diz respeito a qualidade dos conhecimentos oferecidos no âmbito das instituições.

Dessa forma, para o estudioso, a educação não tinha como avançar na perspectiva do acesso, em virtude das escolas existentes não conseguirem atender o contingente populacional em idade escolar e, por outro lado, não ofereciam um ensino de qualidade, uma vez que a concepção de ensino-aprendizagem era voltada a conteúdo fora da realidade das crianças, sem atender seus reais interesses e necessidades.

Como observa Ferreira Júnior (2010), foi imerso em contexto de transformações econômicas e crises políticas que o país vivia, que Paulo Freire desenvolveu a sua pedagogia do oprimido²⁹. Nesse importante obra do educador, ele ressalta que era emergente uma transição de uma “sociedade fechada” (agrária) para uma “sociedade aberta” (urbano-industrial). No entanto, defendia que para tal mudança acontecer seria necessário erradicar com o analfabetismo, pois o analfabeto, na visão do educador, “implicava na manifestação de uma consciência ingênua em relação ao mundo circundante e, por conseguinte produtora do velho status quo societário agrário” (Ferreira Júnior, 2010 p. 92).

Saviani (2011), acrescenta que, essa concepção de Freire sobre a sociedade brasileira se deu nos anos de 1960 e apresentava o dilema da educação: “estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação” (Saviani, 2011, p. 335). Para Paulo Freire, no entanto, a educação surgiu como elemento imprescindível para o processo de desalienação e formação crítica da sociedade. Nessa direção, Freire (2023) nos afirma que:

Na “Sociedade fechada”, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito. Nossa preocupação, de resto difícil, era a captação dos novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma “Sociedade aberta”, mas destorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, que daria o homem acomodado e domesticado (Freire, 2023, p. 47)

²⁹Pedagogia do Oprimido é um trabalho do educador Paulo Freire no qual desenvolve uma pedagogia voltada para a classe oprimida. De modo que esta classe consiga a sua emancipação em torno do pensamento crítico, entendendo a sua real condição social e possa lutar por melhores condições sociais. Não obstante, Pedagogia do Oprimido problematiza dois tipos de educação (bancária e problematizadora) como duas correntes educacionais que possuem objetivos distintos, tendo na educação bancária um foco maior em manter a hegemonia de classe. Isto é, manter a relação entre opressores-oprimidos enquanto a problematizadora e libertadora tem como finalidade a construção de uma sociedade mais crítica, mais igualitária e menos opressora. Fonte: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/16902>. Acesso em 29/09/2024.

Saviani (2011), acrescenta que, com base na “teoria do trânsito” enfatizada na obra Educação como prática da liberdade, de Paulo Freire, aparece como um acontecimento já consumado.

Diante do cenário educacional opressor, elitista, excludente e antidemocrático, Freire (2023) defendia uma educação capaz de transformar a realidade do indivíduo e acreditava que este deveria ser o centro de todo processo educativo, ou seja, a transição de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta” deveria significar, na prática, uma mudança radical de posturas daqueles que eram os provedores da educação no país, e que, por sua vez, deveriam democratizar o ensino de forma que o conhecimento fosse oferecido de forma colaborativa e horizontal.

Para o educador, a solução para uma sociedade em transição e que está imersa no processo de democratização, está em efetivar uma educação capaz de colocar o povo na “indispensável organização reflexiva de seu pensamento” (Freire, 2023, p. 106). Em outras palavras, uma educação de fato libertadora, que fosse capaz de contribuir para a superação das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa e democrática e com isso, ser também capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica.

Com isso, Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia que buscava transformar a realidade social e política através da educação, conhecida como pedagogia dialógica e se baseia no diálogo, na problematização da realidade e na conscientização crítica. Esse método se contrapõe ao que denominou de educação bancária³⁰, ou seja, enquanto o método dialógico coloca o sujeito no centro da construção de seu conhecimento e transformação, a educação bancária preza por uma relação vertical e unilateral entre os agentes envolvidos no processo educacional. Em outras palavras, a pedagogia dialógica acredita que pela interação entre educador e educando, na qual ambos aprendem pelas constantes trocas de conhecimentos, há maior possibilidade da construção de um indivíduo seguro e crítico, a educação bancária, por sua vez, defende o professor como detentor do saber e que “deposita” o saber nos alunos, que são os “depositários”.

A visão do educador é expressada por meio dos princípios do movimento da educação popular, que propõe uma ruptura radical com a educação tradicional e com isso,

³⁰Paulo Freire criticou a educação bancária, que considerava um modelo tradicional de educação. Segundo o educador, esse modelo nega o processo de busca pelo conhecimento e tem o professor como o detentor do conhecimento, e o deposita nos estudantes, que são considerados meros receptores passivos. Paulo Freire (2023), define educação bancária como o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (p. 82). Enquanto isso, o aluno é considerado mero receptor passivo.

visa romper com os velhos paradigmas educacionais e integrar as pessoas de forma digna à sociedade, ao oferecer-lhes ferramentas para compreenderem a realidade social e política e serem capazes de atuarem em sua transformação.

Todo esse processo de redemocratização e inovação pedagógica que se instalava no Brasil, defendida por muitos estudiosos como verdadeira prática da liberdade que se revelava através da “pedagogia do oprimido” proposta por Paulo Freire, seria todo ele comprometido pelo Golpe Militar de 1964. Esse ato, segundo Ferreira Júnior (2010), mudou de forma radical o processo político da redemocratização que o Brasil vivia desde 1945.

No contexto do golpe de Estado de 1964, as liberdades democráticas foram suprimidas pelas ideias neoliberais que se instalavam e com isso, os governos instituíram medidas autoritárias e repressivas. Por outro lado, os governos pretendiam acelerar o processo de desenvolvimento do capitalismo nacional.

De acordo com Ferreira Júnior (2010), durante o período ditatorial (1964-1985), o Brasil de fato se tornou uma sociedade urbano-industrial. No primeiro ano do regime, o país estava em 49º lugar em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), com crescimento na economia, na década de 1970, passou a ocupar a 8ª posição, considerado um dos países mais industrializados do mundo.

Contudo, vale ressaltar que o processo de industrialização acelerada teve um alto custo social e político. Houve a intensificação da exploração da força de trabalho, a repressão aos movimentos sociais e a violação dos direitos humanos.

Com a renúncia de Jânio Quadros em 1961 e a deposição de João Goulart à presidência, em março de 1964, inicia-se esse período considerado autoritário, com o objetivo de conter as organizações populares contra o governo de João Goulart, considerado por muitos como comunista. Os militares então trataram de vetar a posse do presidente sob a justificativa de que sustentava ideias de esquerda. No entanto, a medida foi considerada inconstitucional.

Com a emenda constitucional nº 4, de 1961, que instituiu o sistema parlamentar de governo, o presidente teve seus poderes reduzidos e voltou a recuperá-los com a volta do presidencialismo em 1963. Em 1964, João Goulart resolve adotar um conjunto de reformas: “Reformas de Base”. Essas reformas tinham o objetivo de promover mudanças estruturais na sociedade brasileira e estavam voltadas a reforma agrária, reforma tributária e do sistema financeiro nacional instituído pelos Bancos, reforma urbana com melhoria de condições de vida nas cidades, reforma educacional com a democratização do acesso ao ensino e reforma

de universidades e, por fim, a reforma eleitoral, que tinha o objetivo de expandir para a população analfabeta e outros excluídos, a participação nos processos políticos.

Essas medidas geraram descontentamento dos liberais e conservadores, pois temiam a volta do comunismo para o Brasil e consideravam as ações de combate às desigualdades sociais muito lentas. Com isso, no dia 31 de março de 1964, o presidente João Goulart foi deposto pelos militares. Com a concretização do golpe, o governo é assumido por Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

Esse evento, que se estendeu por mais de duas décadas, gerou grande impacto na história brasileira, interrompeu a implementação de reformas, especialmente nas áreas políticas e sociais e atrasou o processo de democratização do país e deixou sequelas profundas até hoje sentidas no país.

Nessa conjuntura, Saviani (2011) evidencia que, de acordo com o lema do atual governo: “segurança e desenvolvimento”, a educação apresenta baixa efetividade e, com isso, o sistema de ensino se torna vulnerável e não atende à sua proposta de formar os indivíduos, visto que há um reduzido índice de oferta à educação a população em idade escolar e elevados indicadores de evasão e repetência. Para o autor, esses entraves deveriam ser removidos para que o modelo organizacional no campo educacional voltasse a crescer.

Ademais, Ferreira Júnior (2010) acrescenta que as reformas no que diz respeito à educação, no período da ditadura militar foram bastante tímidas. Implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus.

O autor nos afirma que as referidas leis, na conjuntura da modernização capitalista por uma via de autoritarismo, tinham como objetivo fortalecer o mercado de trabalho e o aumento das relações capitalistas de produção. Em outras palavras, o literato nos afirma que “a educação foi concebida como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência” (Ferreira Júnior, 2010, p. 98).

Com apenas as duas reformas (1968 e 1971), a ditadura militar submeteu a educação brasileira à lógica do mercado, com ênfase no crescimento do capital econômico, ou seja, a única função a ser desempenhada pela educação era a de potencializar o Produto Interno Bruto (PIB). Nesse sentido, Ferreira Júnior (2010), argumenta que:

Assim, na mesma proporção em que os golpistas de 1964 iam suprimindo as liberdades políticas, os tecnocratas propagam a ideologia tecnicista como um

sistema de ideias dogmatically organizado que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação (Ferreira Júnior, 2010, p. 100).

Diante do exposto, é possível afirmar que a educação oferecida durante os 21 anos de ditadura militar, não tinha mais como objetivo desenvolver o pensamento crítico de emancipação do sujeito, mas sim, como instrumento do Estado para manipulação dos estudantes, com o discurso da promoção de um cidadão do bem, mas que, na realidade, tornava esse indivíduo passivo e submisso às hierarquias.

Nessa conjuntura da ideologia tecnicista, o país mergulhou em notáveis fracassos educacionais, com altos índices de analfabetismo e profissionais fora do mercado de trabalho. Nos estudos de Ferreira Júnior (2010), a população brasileira com mais de 15 anos na década de 1970 era de 54.336.606 habitantes, e a taxa de analfabetismo atingia um percentual de 33,01%. Já o contingente populacional de 15 a 39 anos chegava a 35.954.488 pessoas, com uma taxa de analfabetismo que atingia a marca de 27,56%.

Além dessa difícil realidade, a proposta educacional para as crianças de 7 a 14 anos que frequentavam as escolas públicas de 1º grau, não conseguiu cumprir com a tarefa de escolarizar esse público de forma equitativa. Uma das principais barreiras estava diretamente relacionada à formação e condições de trabalho dos professores. Vale destacar o que diz Ferreira Júnior (2010) a esse respeito:

“Entre os vários elementos econômicos e sociais que geravam precariedade no ensino da escola pública e obrigatória, uma merece destaque: a política de formação e remuneração dos professores. Oriundos do ensino superior noturno, os professores tinham uma formação que carecia tanto dos conhecimentos humanísticos mais gerais como daqueles referentes às disciplinas que ministravam. Além disso, estavam submetidos a uma brutal política de arrocho salarial” (Ferreira Júnior, 2010, p. 101).

Desse modo, o descontentamento profissional e a fragilidade na formação docente culminaram no ensino precário, não mais em relação ao acesso às unidades de ensino, mas agora a baixa qualidade na instrução, em especial para a classe menos favorecida da sociedade, já que essa aquisição era quase que exclusiva das elites em instituições privadas.

O fim do regime militar não significou a erradicação dos graves problemas sociais, políticos, econômicos e educacionais. As sequelas oriundas desse regime político que foi de 1964 a 1985, inseriu o país, nessas décadas do século XX em profundo atraso no seu desenvolvimento, que podem ser sentidas até os dias atuais.

A Chegada da última década do século XX marcou de forma crucial a história contemporânea com acontecimentos de grande relevância que afetou todo o mundo, especialmente na área política, econômica e cultural.

O fim da Guerra Fria³¹ em 1989 e a dissolução da União Soviética em 1991, por exemplo, marcaram fortemente o fim da bipolaridade mundial e abriram caminho para uma nova ordem mundial. Nessa conjuntura, o cenário se transformou e as nações passaram a estar sob novas determinações no setor econômico e político. Ferreira Júnior (2010), preconiza que:

A última década do século XX ficou marcada por dois acontecimentos que se interligavam: o estabelecimento da hegemonia neoliberal no âmbito dos países centrais do sistema capitalista e a derrocada da União Soviética. Com o fim da Guerra Fria, o cenário internacional mudou. No novo contexto, as agências multilaterais controladas pelos países capitalistas mais ricos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outras, passaram a ditar as novas regras econômicas e políticas para o mundo (Ferreira Júnior, 2010, p. 108).

Nesse contexto, os países da América Latina foram submetidos às determinações do “Consenso de Washington”, que em 1989, estabeleceu um conjunto de medidas econômicas para serem adotadas nas nações consideradas países emergentes. Essas normas estavam relacionadas ao ajuste fiscal, privatizações das empresas estatais, diminuição do poder do Estado e abertura do comércio para ampliar a livre circulação do capital financeiro. (Ferreira Júnior, 2010).

Laval (2019), contextualiza que, a introdução do neoliberalismo na conjuntura mundial, foi responsável por grande parte da degradação das condições de vida e trabalho. Além disso, contribuiu para deteriorar as unidades de ensino, especialmente universitárias e científicas. Para o autor, essa ideologia neoliberal aprofunda as desigualdades sociais, promove o individualismo e fragiliza o bem comum.

Desse modo, o Brasil chega ao final do século XX com grandes problemas na área educacional que, segundo Darius e Darius (2018) esses problemas diz respeito a baixa qualidade da educação, a inexistência de um sistema único de ensino, altos índices de analfabetismo e, conseqüentemente, índices de aprendizagem escola muito baixos. Ou seja, mesmo com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988,

³¹A Guerra Fria foi um conflito político-ideológico que foi travado entre Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URSS), entre 1947 e 1991. O conflito travado entre esses dois países foi responsável por polarizar o mundo em dois grandes blocos, um alinhado ao capitalismo e outro alinhado ao comunismo. Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/guerra-fria.htm>. Acesso em: 02/10/2024.

os desafios continuaram a persistir e exigiu do Estado ações práticas para resolução dos obstáculos existentes.

4.3 O contexto educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988

Como vimos até aqui, a educação no cenário nacional passou por diversas fases. Destacamos alguns fatores que marcaram, por vezes, avanços, retrocessos e estagnações em sua efetivação como política pública essencial ao desenvolvimento de uma sociedade. Como se constata, os entraves voltam-se para a pouca ou nenhuma importância de oferecer educação para todas as pessoas, independentemente de sua classe social, raça ou etnia.

A promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 foi um dos principais símbolos da redemocratização do país. Com esse ato, se buscou universalizar a educação brasileira por meio da garantia dessa política como direito de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) e dever do Estado e da família, como descrito em seu Artigo 205³².

Cury (2023), nos explica que, ao tratar sobre a obrigatoriedade enfatizada no artigo 205 da Carta Magna de 1988, este se refere à escola como espaço privilegiado para construção da cidadania. Nas palavras do literato:

A obrigatoriedade, considerado o artigo 205, se remete à escola como um lugar institucional da democracia, da cidadania, do conhecimento e do valor do trabalho. Hoje, não há outro lugar institucionalizado, sistemático, sistêmico, com 5 dias por semana e mínimo de 4 horas por dia que acolha perto de 40 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar (Cury, 2023, p. 9).

Vale enfatizar que, em conformidade com o autor, a obrigatoriedade aqui não se trata de impor condições aos agentes federativos, mas tem o sentido de ampliar a igualdade. O pesquisador ressalta a significância acerca dessa interpretação da obrigatoriedade, uma vez que o país tem vivido um passado em que a exclusão das pessoas à educação era fortemente presente, sendo uma realidade para aqueles e aquelas que não possuíam privilégios econômicos, ou seja, os mais pobres. A respeito da obrigatoriedade, Cury (2023), leciona ainda que:

A rigor, ela amplia os espaços da liberdade pela diminuição do peso do senso comum ou mesmo da ignorância quanto aos conhecimentos historicamente

³²Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/ 1998).

produzidos, na ciência, nas artes, nas humanidades. E, concomitantemente, amplia a igualdade (Cury, 2023, p. 9).

Desse modo, ao democratizar o acesso à informação, por meio do acesso à educação, possibilitamos que mais pessoas participem ativamente da construção da sociedade, fazendo valer seus direitos e defendendo suas ideias. Ao mesmo tempo, a educação de qualidade pode ser um poderoso instrumento para reduzir desigualdades sociais, oferecendo oportunidades para que todos possam desenvolver seu potencial e alcançar seus objetivos.

De acordo com Xavier, (*et al.*, 2023), a partir da Constituição de 1988, o Brasil assumiu um compromisso revolucionário perante a sociedade: garantir educação gratuita a todos os brasileiros, tornando-se um instrumento de cidadania sob a responsabilidade do poder público nas esferas federal, estadual e municipal.

Dentre as garantias, a Carta Magna de 1988 estabeleceu as bases para organização e o desenvolvimento da educação no Brasil, com o objetivo de garantir, sobretudo, o exercício da cidadania, formação integral do indivíduo e sua qualificação para o trabalho. Ademais, o texto constitucional assegura o ensino público democrático com acesso universal e gratuito ao ensino fundamental, bem como, a valorização dos profissionais da área educacional. Em seu Artigo 206, estabelece os princípios norteadores do ensino, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, outro importante dispositivo para o fortalecimento da educação no país, em termos legais, detalhou e regulamentou as determinações da Constituição Federal.

Corbucci(*et. al*, 2009), acrescenta que o direito à educação agora efetivamente garantido, ultrapassa os limites do simples acesso à escola, mas deve oferecer ao sujeito a possibilidade de usufruir de todas as condições que a escolarização pode conceder e, com isso, progredir dentro do ambiente escolar.

Para além da normatização, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Considerado um novo marco para a legitimação de uma educação democrática e que atenda verdadeiramente os anseios dos usuários dessa política, bem como, da sociedade em geral.

Nesse sentido, Saviani (2011) destaca que pensar na estrutura de um sistema nacional de educação no texto legal, favorece o caminho para a construção de uma escola comum, unificada pelos mesmos propósitos. No entanto, o autor também ressalta que é necessária uma política de educação que ultrapasse as diretrizes da LDB e assim, se constitua em um sistema de emancipação política, social e cultural das pessoas.

A CF 1988 também previu no seu Artigo 214³³, mais um documento que viria a agregar metas a serem atingidas com o objetivo de culminar nesta qualidade da educação que tanto se vê nos escritos. Trata-se do Plano Nacional de Educação (PNE), que teve sua primeira elaboração em 1996. Ele estabelece metas e diretrizes para a educação em um período de 10 anos. Aprovado em 2001, não conseguiu cumprir com todas as metas a que se propôs.

Em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em virtude principalmente do insucesso do PNE em vigor. Durante a Conferência, foi elaborado um novo documento que serviria de base para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Organizada e realizada por várias entidades da sociedade, a conferência foi de extrema importância, uma vez que, na ocasião, foram aprovadas leis e políticas públicas em benefício da educação nacional. É nesse contexto que nasce o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), aprovação dos 10% do PIB para educação e do custo aluno qualidade (CAQ) dentre outros.

Após inúmeras discussões, em 2012 a primeira etapa do PNE foi submetida à votação, na ocasião, aprovado os 10% do PIB até o final do decênio, contudo, o CAQ foi vetado e isso motivou novos debates em torno do plano. Após quatro anos, em 26 de junho de 2014, o PNE foi aprovado sob a Lei 13. 005 e está vigente até o ano corrente.

Assim, o que resta das considerações até agora empreendidas é que o Brasil, no cenário educacional, enfrentou ao longo das décadas, inúmeros desafios e, como foi possível constatar, eram sempre agravados pelos interesses da classe dominante em nome de manter a hegemonia da sociedade capitalista. Ao adentrar o século XXI, o país traz consigo uma herança de décadas de desvalorização das políticas educacionais, com agravamento das desigualdades sociais.

Embora haja muito o que fazer, pois não contamos ainda com a educação ideal para as crianças, jovens e adultos do país, é possível constatar uma série de melhorias, principalmente após a CF de 1988 e da LDB de 1996. Podemos citar como exemplo, maior democratização do acesso à escola, valorização dos profissionais, por meio de formações sistemáticas, piso salarial e criação do Plano de Cargos e Carreira dentre outros, criação da base nacional comum curricular e das diretrizes específicas para a educação infantil,

³³Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC nº 59/2009).

ampliação na oferta do ensino para adultos, ampliação de escolas em tempo integral, organização dos currículos, criação dos conselhos de educação, ampliação dos recursos financeiros por meio de programas educacionais, intensificação para uma gestão escolar democrática, dentre outros avanços.

Obviamente que o Estado, em conjunto com a sociedade civil e todos os agentes interessados a desenvolver uma educação de qualidade, precisam estar imbuídos desse sentimento de tornar o sistema educacional brasileiro de fato, menos excludente e promover a inclusão e, desse modo, garantir um sistema equânime para todos os sujeitos.

Se constitui um grande desafio tratarmos de políticas educacionais, tendo em vista a sua complexidade e dinamismo no contexto histórico mundial, e principalmente, brasileiro.

Tratou-se aqui de alguns fatos, dentre tantos outros, que permearam e continuam a fazer parte dessa política ao longo de sua trajetória. Ainda nessa conjuntura, a próxima seção versará sobre a política de educação de tempo integral no país, com ênfase na sua elaboração, implementação e execução, bem como, sua implementação no município de Aquiraz - Ceará, que acontece a partir do *Programa Mais Educação* do governo federal.

5 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA, CONCEITOS E REFLEXÕES ACERCA DA POLÍTICA

Dentro do eixo das políticas públicas educacionais, encontra-se a política de educação em tempo integral que, no Brasil, tem suas raízes com a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque em Salvador, em 1947 e, em 1950, se efetiva esse projeto considerado precursor como iniciativa de ensino integral no país. A partir de sua concretização, tendo como idealizador o educador Anísio Teixeira, se inicia o processo de ampliação da jornada escolar dos estudantes na perspectiva da educação integral, como novas experiências em outras regiões do país, na busca de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Essa política, considerada por muitos estudiosos uma possível solução para resolver as fragilidades de aprendizagem das crianças e jovens sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, se fortalecendo com a democratização da educação no contexto brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988 que, inspirou a criação e execução de várias legislações e documentos que orientam, regulamentam e normatizam a referida política educacional. A presente seção subdivide-se em quatro subseções, em que discorrem sobre um recorte da historicidade da educação em tempo integral em nosso país, com ênfase nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação à luz de alguns autores e da base legal existente.

5.1 Princípios legais da educação integral

A educação em tempo integral é cada vez mais alvo de inúmeras discussões no país como estratégia para corrigir as lacunas na aprendizagem dos estudantes. Diversos dispositivos legais organizam, orientam e definem como a educação brasileira deve ser ofertada para a garantia do pleno desenvolvimento dos que dela precisam. Nessa conjuntura, está a educação em tempo integral, promovida por meio da ampliação da jornada de estudos, organizadas por cada rede de ensino (federal, estadual, municipal).

Para o educador Paulo Freire (2023), a integração do homem em seu contexto deve significar ir além de sua simples presença nesse meio. É preciso dinamizá-lo, recriá-lo e apropriar-se de tudo que o envolve para que possa testemunhar as mudanças ocorridas a partir de seus atos. Nessa perspectiva, a educação em tempo integral configura-se como uma possível estratégia de política pública que pode corroborar com a formação do homem para a sociedade, e com isso, ser capaz de agir de forma crítica e autônoma no meio em que vive, sendo capaz de transformá-la.

Gonçalves (2006, p. 130), nos diz que “educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional [...]”. Dito de outra forma, um sujeito que vai além da sua satisfação em ser atendido ou contemplado nas suas necessidades básicas, mas que seja considerado em “sua dimensão biopsicossocial”, ou seja, seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais devem ser imprescindíveis nesse modelo educacional.

Desse modo, a formação integral do indivíduo precisa ser compreendida como política pública de responsabilidade dos diversos setores da sociedade, que tem, como uma das primeiras medidas, a ampliação da jornada escolar das crianças e jovens. Para tanto, se considera imprescindíveis as diretrizes educacionais que, por sua vez, normatizam, orientam e regulamentam o referido programa.

A ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral está presente em diversas legislações no âmbito do contexto educacional brasileiro, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 11 – Principais bases legais da educação integral no Brasil

Documento/ Legislação
Constituição Federal de 1988
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no 8.069/1990
Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996
Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério, Lei nº 11.494/2007
Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009
Plano Nacional de Educação (PNE), Lei no 13.005/2014;
Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 13. 005/ 2014, para o decênio 2015/ 2024
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)
Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, seção I, artigo 205 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Deste modo, compreende-se que a referida lei coloca a educação sob a responsabilidade dos diferentes agentes sociais: família, poder público e sociedade em geral, atribuindo-lhes as responsabilidades pela sua garantia, com qualidade.

Em consonância com a Carta Magna, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fortalece a ideia de que a educação é um direito que deve ser garantido a todas as crianças e adolescentes e que assim, devem ter as mesmas oportunidades de acesso e permanência na escola, independentemente de suas condições sociais ou econômicas. O capítulo IV, Art. 53 do ECA assegura a obrigatoriedade ao acesso e permanência na escola e apregoa a formação integral dos sujeitos como pilar da educação, com isso, se prevê a necessidade de um sistema articulado e integrado de atenção aos estudantes beneficiários.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu Artigo 34, inciso 2º, nos diz que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Com isso, a diretriz sinaliza para a necessidade da implementação da educação de tempo integral nas unidades de ensino por suas redes.

Para fins de destinação de recursos financeiros, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído pela Lei nº 11.494/2007, regulamenta a educação em tempo integral. Ao tratar dos repasses financeiros pela União aos entes federativos a fim de garantir a oferta da educação em tempo integral, o Art. 10, § 3º, determina a educação em tempo integral nos anos iniciais e anos finais da educação básica. Nesse sentido, o Decreto nº 6.253/2007 regulamentou a educação básica em tempo integral como a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007).

Nessa direção, o Decreto nº 6.094/2007, pactua a “Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.” Em sua redação no Art. 1º, nos diz que:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (Decreto nº 6094/2007, de 24 de abril de 2007).

Em face disso, realça-se que tal compromisso precisa ser assumido por cada ente que, com base em suas competências específicas, deve garantir a progressiva melhoria da educação e adotar estratégias que de forma concreta promovam a qualidade, refletida nos

resultados de aprendizagem e nos índices educacionais, bem como, na formação de um homem como principal agente de mudança do contexto social. Para a efetivação do Plano, “os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” (MEC).

A diretriz VII do referido plano, reza que cabe às redes de ensino “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”. Com isso, ampliar a jornada dos estudantes é uma das ações básicas que as secretarias estaduais e municipais de educação podem adotar como estratégia para atingir a qualidade fixada no documento. Vale ressaltar que essa diretriz está em consonância com o Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que como já mencionamos, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola.

Outro importante mecanismo legal que norteou a educação em tempo integral no país foi a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação. O programa foi regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas e visa estimular a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividade no contraturno escolar. Segundo a presente portaria, em seu Capítulo I, Art. 2º, o programa traz como finalidade:

- I – Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II – Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III – Oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida (MEC. 2007).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 determinou a obrigatoriedade do ensino básico de 4 a 17 anos de idade, por meio da ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, na perspectiva de garantir a universalização do ensino.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13. 005/ 2014, para o decênio 2014/ 2024, apresenta o tempo integral como o aumento da jornada escolar, e estabelece em sua meta 6 (seis) as diretrizes para implementação da educação/ escola de tempo integral. Em seu texto, a meta 6 (seis) prevê a oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014). Para além do que estabelece a LDB, o PNE amplia a oferta para educação integral e além disso, determina prazos para que esse atendimento seja garantido às crianças e jovens da educação infantil e ensino fundamental.

Em conformidade com o PNE, o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 13. 005/2014, para o período 2015/2024, estabelece em sua meta 8 (oito) a “oferta de educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas municipais de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos do ensino fundamental, e 50% da educação infantil, até o último ano do PME” (Aquiraz, 2015, p. 172). Dentre as nove estratégias assinaladas no plano para a efetivação da presente meta, podemos destacar a estratégia 8.1, que preconiza que o município deve:

Promover, com o apoio financeiro da União, a oferta de educação básica municipal em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive, culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo (Aquiraz, 2015, p. 172).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁴ define educação integral como desenvolvimento global do estudante, com ênfase não apenas na ampliação da carga horária de aulas (escola de tempo integral), mas, principalmente, com destaque na educação integral, com abrangência em todas as esferas da vida humana. Desse modo, o documento esclarece que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma

³⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras de toda a Educação Básica, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-e-a-bncc/> Acesso: 26/12/2024.

educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2008, p. 14).

Desse modo, a BNCC explicita que a educação integral está para além do tempo de atividades oferecidas nas unidades de ensino, ou seja, essa modalidade reorienta o processo de ensino-aprendizagem, e busca não se limitar ao período de estudos, mas com o objetivo de formar e desenvolver o estudante em seus aspectos cognitivo, socioemocional e cultural.

Para a efetivação dessa premissa, é necessário a construção de um projeto pedagógico que atenda às reais necessidades das crianças e jovens, com “respeito à diversidade, à valorização dos potenciais, compreensão dos ritmos e a garantia dos direitos de aprendizagem de cada estudante” (Oliveira, 2023, p. 35).

Na direção de fortalecer a proposta de educação integral como concepção educacional que pode favorecer o progresso das crianças e jovens em seus aspectos globais, o estado do Ceará, em conformidade com as demais bases legais, constrói o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)³⁵. Segundo o referido documento, a formação do indivíduo precisa romper com a visão simplória que se limita ao desenvolvimento do sujeito com base em habilidades para tão somente absorção de conhecimentos. Em outras palavras, “a criança, o adolescente, o jovem e o adulto precisam ser considerados em sua integralidade, o que implica reconhecer a complexidade e a não linearidade do citado desenvolvimento, como também, as diferentes infâncias e juventudes” (Ceará, 2019, p. 34).

Além dos princípios legais apresentados até aqui, o programa escola em tempo integral também está sustentado pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 e pela Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, que define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do programa escola em tempo integral. A presente lei viabiliza condições de repasses financeiros para a promoção de matrículas em tempo integral. As matrículas para esse modelo educacional são consideradas aquelas em que o estudante permanece na unidade escolar por um período igual ou superior a 7 (sete) horas de atividades diárias, conforme a Lei 14. 640 prescreve em seu parágrafo 1º:

Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por

³⁵No estado do Ceará, a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para as etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio iniciou-se no ano de 2018. O referido documento foi construído ao longo do ano de 2018, contando com a participação de educadores das diferentes áreas do conhecimento e, ainda, com a colaboração direta da sociedade cearense, por meio de consulta pública, sendo homologado em janeiro de 2019 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) (Oliveira, 2023, p.35).

tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo. (§ 1º - Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023).

Vale ressaltar que para se tornar de fato um mecanismo de transformação social, é necessário que, a primeira condição que é o direito ao acesso a educação esteja vinculada a oferta de ensino para além da priorização dos conhecimentos cognitivos dos componentes curriculares da base comum³⁶, isso significa que a educação precisa contemplar o ser em sua integralidade, multidimensionalidade³⁷, ou seja, todos os aspectos do sujeito devem ser contemplados em seu processo ensino-aprendizagem.

No decorrer deste tópico realizou-se uma investigação e análise das principais bases legais que sustentam a educação integral no Brasil, com investigação dos decretos, leis e portarias, bem como, de alguns documentos que normatizam essa política no cenário nacional e que orientam sobre e ampliação da jornada escolar em nosso país.

Feitas essas considerações, a próxima subseção discorre sobre a educação integral no que tange a sua historicidade, conceitos e reflexões sobre os limites e possibilidades que essa modalidade educacional abrange no contexto brasileiro.

5.2 Historicidade da educação integral no Brasil

De acordo com Gadotti (2009), o tema da educação integral volta às pautas de debate após alguns anos sem ganhar muita importância, de forma concreta, no contexto educacional brasileiro. A motivação está centrada na visão de que “a sociedade brasileira passou a enxergar a educação integral como um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (Gouveia, 2006, p. 84). Para a autora, a educação integral é capaz de

³⁶Componentes curriculares são as disciplinas e áreas de conhecimento que compõem a carga horária de um curso e que, ao serem completados, integram a formação que o indivíduo tem cursado. Na Educação Infantil, o equivalente aos componentes curriculares é chamado de Campos de Experiência. São cinco os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Os componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental são separados da seguinte forma: Linguagens: Língua Portuguesa e Língua materna, para populações indígenas; Língua estrangeira moderna; Arte; Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas: História e Geografia; Ensino Religioso. Para o ensino médio são: Linguagens e suas Tecnologias: Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa; Matemática; Ciências da Natureza: Biologia, Física, Química; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/componentes-curriculares>. Acesso: 27/12/2024.

³⁷Para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/#:~:text=Para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral%20%C3%A9,%2C%20emocional%2C%20f%C3%ADsico%20e%20cultural>. Acesso: 27/12/2024.

desenvolver a criança em suas individualidades, além de contribuir para o fortalecimento das comunidades e sociedade em geral.

No contexto da educação integral, é possível afirmar, em consonância com Moll, *et al.* (2012) que, no Brasil, se tratou de uma presença precária e restrita. A instituição de unidades voltadas a ofertar a educação com maior tempo de atividades, tais como, a Escola Parque, em Salvador, concebida por Anísio Teixeira em 1950, os Ginásios Vocacionais de São Paulo, em 1960 e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (esses últimos durante o governo de Leonel Brizola, 1983/1986 e 1991/1994), foram consideradas onerosas para os cofres públicos e, com isso, não eram prioridades como política de educação para a realidade brasileira. Em outras palavras, as classes populares sofriam com a restrição do acesso a uma escola integral sob a alegação de que geravam despesas ao Estado.

Com uma vasta experiência em educação, em 1947, Anísio Teixeira criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque em Salvador, que se materializou em 1950, e foi considerado um projeto pioneiro de ensino integral no país.

Em consonância com Guimarães e Souza (2018), a instalação do centro contou com o apoio do governo federal e tinha a capacidade para atender quatro mil alunos, em média, e para cada turma de vinte alunos, havia um professor habilitado. As autoras ressaltam que, além do critério por idade, os estudantes eram agrupados, sobretudo, pelas atividades de sua preferência.

De acordo com Moll, *et al.* (2012), o projeto liderado por Anísio Teixeira ganhou grande notoriedade no cenário internacional. Com isso, a experiência foi ampliada para o Rio de Janeiro com o nome de escolas-laboratórios, com funcionamento integral. Nessa última realidade, havia a oferta de almoço para alunos, professores e funcionários e os estudantes participavam de cursos de atualização realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As pesquisas de Guimarães e Souza (2018) revelam que, na década de 1960 há a implementação de uma nova experiência de educação integral com atendimento em tempo integral. Trata-se dos Ginásios Vocacionais em São Paulo, que, de acordo com as autoras, tiveram uma duração de oito anos, de 1962 a 1969. Embora as atividades tenham durado pouco tempo, pois os Ginásios foram extintos pela ditadura militar, as seis unidades implantadas em todo o Estado desenvolveram uma experiência singular.

As pesquisadoras esclarecem ainda que as escolas adotavam uma proposta de educação que considerava a democracia como prática pedagógica e a proposta curricular dos Ginásios Vocacionais incluía disciplinas como Artes Industriais, Atividades Comerciais,

Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Musical, Educação Física e Artes Plásticas. Essas áreas do conhecimento estavam de acordo com a vivência da população e, portanto, atendiam seus anseios por haver uma correlação entre as ações pedagógicas com a realidade social.

Nas palavras de Tamberlini (2001), no contexto educacional dessas instituições, os índices de evasão e reprovação eram baixos e havia uma considerável participação da comunidade, com a adoção de uma gestão democrática nas decisões gerais. Na conjuntura pedagógica, defendia-se a relação teoria e prática.

Nesse percurso dos Ginásios Vocacionais, encontra-se a proposta das escolas-parque em Brasília (1960-1964), implantada durante a inauguração da nova capital brasileira. Com Anísio Teixeira já à frente da Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e INEP, o visionário foi responsável por essa proposta considerada inovadora e significou, para aquela época, mudanças importantes para a instituição escolar (Guimarães e Souza 2018).

Moll, *et al.* (2012) destaca ainda que o educador se preocupou com a formação de profissionais que viabilizassem o desenvolvimento do que acreditava ser um importante caminho para o desenvolvimento do país, mas que, enfrentaria manifestações contrárias a seus ideais. Nessa direção, a discussão empreendida pela pesquisadora revela que:

[...] Anísio se preocupou com a formação de professores, administradores e pesquisadores que pudessem levar à frente o projeto de Brasil moderno, democrático e desenvolvimentista. Porém, nesse período, Anísio enfrenta a revolta de setores da Igreja, por defender de forma firme e efetiva o projeto de escola republicana, laica, gratuita e universal (Moll,*et al* 2012, p. 76).

Em consonância com Guimarães e Souza (2018), esse modelo de escola adotado em Brasília assemelhava-se às Escolas-Parque da Bahia, ou seja, com a perspectiva nos ideais da educação integral. Destacam, contudo, que havia uma diferença marcante, enquanto na primeira, o público atendido eram, na maioria, crianças oriundas de classes populares, na segunda, a composição dos discentes era basicamente, de classe média alta.

Essa implantação significou uma importante medida para a ampliação e universalização do ensino público no Brasil. Encorajado e inspirado pelas iniciativas de Anísio Teixeira e ao compartilhar das mesmas ideias no que tange às questões educacionais, Darcy Ribeiro criou, em 1980 no Rio de Janeiro os Centros de Educação Pública (CIEPs).

Santana, *et al.* (2014), relata que os centros tinham a finalidade de ofertar educação integral aos estudantes e a proposta pedagógica dos CIEPs era reduzir as

desigualdades escolares por meio de uma escola de qualidade, com mais tempo de permanência e diferentes experiências formativas. Nessa direção, Guimarães e Souza (2018) enfatizam que “a proposta dos CIEPs tinha como objetivo proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas” (Guimarães e Souza, 2018, p. 158).

Mesmo com todas as propostas de ampliação do tempo escolar e formação integral do indivíduo defendidos e experienciados nas propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, Cavaliere (2007) afirma que, em geral, se configurou em uma experiência esparsa durante o século XX. A autora acrescenta que a ideia de consolidar a experiência, com a implementação dos CIEPs foi válida, no entanto, precária.

Outras experiências surgiram no país após as ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Destaca-se o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo entre os anos de 1986 e 1993. Para Guimarães e Souza (2018), essa proposta enfrentou dificuldades na implementação, pois foi rejeitada inicialmente pela rede estadual de ensino paulista. Os CIEPs ainda desenvolvem suas atividades e durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), surgiram novas unidades com o nome de Centro Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e, a partir de 1992 passaram a se chamar Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Com a redemocratização do país, a partir da Constituição Federal de 1988, abre-se novas perspectivas nas políticas educacionais. A lei garante, especialmente em seus artigos 205 e 206 a educação como direito e dever da sociedade, família e Estado. Nesse viés, o objetivo da educação no Brasil é promover o desenvolvimento da pessoa, prepará-la para a cidadania e qualificá-la para o trabalho (artigo 205 da CF/1988). Desse modo, considera-se que a promulgação da CF/1988 foi um divisor de águas para o fomento à expansão da educação em tempo integral no contexto brasileiro.

Com a ampliação do tempo na escola como primeira estratégia para resolver os problemas que envolvem a educação brasileira, é importante afirmar que essa expansão deve ir além da busca de aumentar a eficiência nos resultados, nesse sentido, Cavaliere (2007), afirma que:

Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits de escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social. (Cavaliere, 2007, p. 1017).

Esse pensamento está de acordo com o que Anísio Teixeira acreditava. A ampliação do tempo de atividades na escola deveria proporcionar às crianças momentos de construção e disseminação do seu repertório cultural e humano, além de desenvolver as aprendizagens curriculares por meio de aulas ministradas por professores melhores qualificados em sua ação pedagógica.

A educação, assim, deve assumir a formação do ser em sua integralidade, muito embora saibamos que garantir a aprendizagem seja uma prerrogativa, deve contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento global do indivíduo.

Muito embora as análises nos apresentem as contribuições da educação integral para a formação dos indivíduos, alguns estudiosos nos levam a perceber suas fragilidades. Segundo Ipolito e Eddine (2021), a educação integral não contribui, de forma eficaz, para a emancipação das crianças e jovens e a transformação da sociedade. Como enfatizam os autores, não podemos generalizar que todas as instituições estão na contramão do que devem desenvolver para fomentar a formação integral, no entanto, o que temos ainda é uma educação voltada para o “aprender a aprender”. Para os autores, outros pesquisadores criticam a essa teoria:

(...)a teoria do aprender a aprender que tem por base o construtivismo apontando para o esvaziamento do conteúdo do professor, para a manutenção da ideologia burguesa que oprime o trabalhador e a educação só funciona para criar mais mão de obra barata. Também indicam o processo alienante presente no discurso construtivista. (Ipolito e Eddine, 2021, p. 5)

Desse modo, o que parece ser mais importante é que a escola pela ótica capitalista está preocupada muito mais com o produto final, que é o discente instruído, do que em dinamizar uma formação integral do sujeito em todas as suas dimensões (social, cultural, psicológica) e durante sua trajetória.

O mesmo pensamento de Ipolito e Eddine (2021) é enfatizado por Saviani e Duarte (2021), ao afirmarem que a pedagogia do “aprender a aprender” conduz os estudantes à aquisição oposta, por todos os estudantes, do saber sistematizado. Assim, nos afirma que:

De pouco ou nada adiantará ampliar o tempo diário de permanência da criança na escola se prevaleceram as propostas orientadas pelas pedagogias do aprender a aprender, como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo etc., que direcionam as atividades escolares na direção oposta à apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado. (Saviani e Duarte, 2021, p. 48)

Outra questão enfatizada por Viana e Caetano (2022), que colocaria a educação em tempo integral limitada ao desenvolvimento da criança, são os processos facilitadores da aprendizagem que, segundo estudos dos pesquisadores, baseados em Vygotsky³⁸, a criança aprende “em interação com os adultos, com seus pares e com toda a produção cultural disponível na sociedade” (Viana e Caetano, 2022, p. 236). Com isso, sugere-se, de acordo com esse pensamento, que o ensino formal não é o único que pode promover uma aprendizagem satisfatória dos sujeitos, além de submetê-los, quase que unicamente, em contato com meros conteúdos do currículo. Em outras palavras, a educação em tempo integral acaba por limitar a interação dos sujeitos com um mundo social mais amplo e dinâmico.

Com base em Saviani e Duarte (2021), um grande risco assumido pela educação em tempo integral está relacionado ao fato de que esta pode se limitar à uma ampliação do tempo da criança na escola sem que haja uma proposta pedagógica que assuma a formação global desse sujeito. Para os autores, algumas escolas que adotam essa perspectiva de ensino estão preocupadas, simplesmente, na aplicação de atividades lúdicas no contraturno escolar, o que acaba em restringir o processo real de aprendizagem dos indivíduos. Nessa direção, os literatos nos aludem que:

[...] É o que acontece, por exemplo com algumas escolas de tempo integral nas quais as atividades realizadas no chamado contraturno assumem um caráter predominantemente lúdico, chegando até a prejudicar a atividade de estudo, pois a criança retorna à sua casa, ao final da jornada cansada e sem ter feito a lição de casa, porque estava envolvida com atividades distantes do processo de aprendizagem das ciências, das artes e da filosofia. Nesse caso, a ampliação do tempo de permanência diário na instituição escolar não produz avanços em termos de formação plena do indivíduo e levanta questionamentos sobre a eficácia educativa dessa medida. (Saviani e Duarte, 2021, p. 47)

No âmbito dessa discussão, não temos a pretensão de desconsiderar a importância da organização da ampliação do tempo da jornada escolar, mas refletir acerca do antagonismo que se apresenta no contexto dessa ação, o que exige uma ampla discussão por todos os setores sociais (governamentais e não governamentais) na busca de sanar a fragilidades evidenciadas.

Diante do que expomos até aqui, é pertinente dizer que democratizar o ensino é fator crucial para a garantia do direito ao acesso, permanência e consolidação das diversas aprendizagens no contexto social da escola. A democratização da educação em tempo

³⁸ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Sócio Construtivismo. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/ Acesso em: 11 jan. 2025.

integral é um processo que busca eliminar barreiras e desigualdades no sistema educacional, e com isso, garantir que todas as pessoas tenham a oportunidade de aprender. Democratizar, nesse caso, é assegurar todas as condições possíveis para que as crianças e jovens sejam “alimentadas” em seus aspectos cognitivos, físicos, psicossociais e socioafetivos.

A educação em tempo integral, em nível nacional, começa a se concretizar no Brasil, no âmbito das escolas, a partir do programa *Mais Educação*, do qual trataremos sobre a implementação e seus desdobramentos na subseção a seguir.

5.3 A educação integral na perspectiva do *Programa Mais Educação*

Como vimos, as discussões e práticas acerca da educação integral no Brasil tem se intensificado a partir da instalação das Escolas Parque em Salvador por Anísio Teixeira em 1980. Com esse projeto considerado pioneiro, o educador deixou um legado relevante para a educação do país, em que a escola deveria ser um espaço de formação integral do indivíduo, um lugar onde os alunos pudessem desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo as sociais, culturais e artísticas. Com isso, a educação integral passou a ser um ideal nas bases legais do nosso país e defendida por diversos educadores.

O Programa *Mais Educação*, como parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), foi instituído no Brasil através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, com o objetivo de implementar a “educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Ideb” (Ministério da Educação, 2009, p. 13).

Implantado em 2008, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2008-2010) e com prosseguimento na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016), o programa visou reduzir as desigualdades educacionais no país. Ao direcionar recursos para escolas em áreas vulneráveis e oferecer atividades extracurriculares³⁹, buscou proporcionar aos estudantes oportunidades de desenvolvimento integral e melhorar seus resultados escolares que se encontravam baixos de

³⁹O programa oferecia atividades pedagógicas educativas associadas a ações culturais, esportivas, de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de lazer e artes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao?start> Acesso em: 30/12/2024.

acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de reduzir a evasão, a repetência e distorções de idade-série.

A Portaria Interministerial nº 17/2007 do MEC (2007), elucida a educação integral, no âmbito do Programa *Mais Educação* como formação global do ser humano.

Art. 1º-Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007).

O documento expõe ainda as finalidades do Programa *Mais Educação* que, de acordo com seu *Artigo 2º*, se voltaram a ampliar o tempo educativo das crianças e jovens no ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, com o desenvolvimento de atividades no contraturno escolar. Com isso, o Programa objetivou contribuir com a prevenção ao trabalho infantil, promover a aproximação entre famílias e escola e “manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade” (Brasil, 2007).

Em consonância com o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa *Mais Educação*, considera a educação em tempo integral a jornada escolar com tempo de estudos superior ou igual a sete horas diárias de atividades em unidades escolares ou em outros ambientes, e define o tempo integral da seguinte forma:

Art. 1º - O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º - Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (Brasil, 2010).

Como é possível constatar, a educação integral mencionada pela legislação brasileira é definida, a priori, pela ampliação da carga horária de atividades, no entanto, é imprescindível destacar que sua efetivação enquanto política de desenvolvimento do sujeito, “implica uma organização pedagógica e institucional, levando-se em consideração as demandas sociais que surgem em paralelo aos aspectos pedagógicos” (Oliveira, 2023, p. 42).

Ademais, o propósito educativo da educação integral deve favorecer a emancipação do indivíduo, por meio da construção do seu projeto de vida e desenvolvimento

de seu pensamento crítico e de suas capacidades para atuar de forma autônoma no contexto em que está inserido.

Tal como foi apresentado, o Programa *Mais Educação* foi criado em 2007, no entanto, de acordo com o portal do MEC (2022), suas atividades se efetivaram no âmbito escolar a partir de 2008, e para a sua adesão, as unidades de ensino deveriam atender aos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais com baixo índice de aprendizagem evidenciados pelo IDEB e que foram beneficiadas com recursos financeiros do PDDE/Escola; escolas em contexto de vulnerabilidade; e escolas localizadas em municípios com contingente populacional igual ou superior a 18. 844 habitantes.

Como descrito no *Manual Passo a Passo* do Programa *Mais Educação* (2013), as atividades desenvolvidas, denominadas *Macrocampos*, eram voltadas a formação cognitiva e socioemocional, com atividades nas disciplinas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências) e em áreas como artes, esportes, cultura e meio ambiente. As ações para cada *Área do Conhecimento* eram planejadas e executadas por voluntários (Mediadores e Facilitadores), que eram estudantes em processo formativo em cursos de docência (estudantes universitários) e que atuavam como estagiários, além de pessoas das comunidades onde as escolas estavam inseridas (agentes comunitários), que realizavam atividades em diferentes campos com base na *Lei nº 9. 608/ 1998*⁴⁰, que trata do serviço voluntário no Brasil.

De acordo com Pessoa, *et al*(2017), o vínculo de trabalho desses profissionais, que também se chamavam monitores, era considerado precário, o que ocasionava alta rotatividade, especialmente nos grandes centros. De acordo com as pesquisas das autoras, outro agravante era o pouco contato entre esses colaboradores e os professores das escolas em que atuavam, além de estruturas precárias das unidades escolares.

Contudo, o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas no âmbito do *Mais Educação* deveriam superar as dificuldades existentes e proporcionar a evolução dos alunos em todos os seus aspectos (cognitivo, socioemocional, psicomotor), atendendo seus interesses com base em suas experiências cotidianas.

⁴⁰Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício. Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias. Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_ Acesso: 09/01/2024.

Embora diante das evidências no avanço educacional e na qualidade de vida das famílias mais vulneráveis, em 2016, o programa sofreu um corte orçamentário de 70%, ou seja, uma redução substancial dos investimentos públicos no Programa, dando mostras de que se encaminhava para o final.

O tópico seguinte aborda sobre o Programa *Novo Mais Educação* como nova política de educação integral do governo federal para substituir o Programa *Mais Educação*. Trataremos de sua implementação, objetivos e desafios que permearam essa iniciativa no contexto nacional.

5.4 A implementação do Programa *Novo Mais Educação*

As reformas educacionais têm demonstrado diversos avanços, mas também, retrocessos ao longo de suas implementações. Embora o país tenha avançado nas legislações educacionais e formulação de medidas para o avanço na qualidade da educação, alguns atos causaram limitações e refletiram uma sociedade de classe, em que privilegia uma minoria bem sucedida economicamente e amplia a desigualdade.

É nessa conjuntura que surge, em 2016, o Programa *Novo Mais Educação* em substituição ao *Mais Educação* (2007-2016), com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem das crianças e jovens em Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental.

Com iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o programa foi instituído pela Portaria nº 1.144, de outubro de 2016 e regido pela Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. A referida Resolução tratou, especialmente, do financiamento destinado a execução do programa que:

(...) destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016).

Vale ressaltar que o *Programa Novo Mais Educação* foi considerado uma reformulação do *Programa Mais Educação* que, de acordo com Jordão, *et al*(2023), caracterizou uma forte descontinuidade em uma política pública que vinha sendo estruturada no decorrer de uma década, tendo em vista, os diferentes interesses e objetivos entre a visão de dois governos distintos. Enquanto o *Programa Mais Educação* acontecia em meio a

relativização do neoliberalismo, durante os governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com o objetivo de fortalecer a educação integral dos sujeitos, sua ruptura pelo “governo ultraneoliberal de Michel Temer” (Jordão, *et. al.*, 2023, p. 1), contribuiu para o enfraquecimento da proposta original, uma vez que, o novo Programa se voltou fortemente para o mercado de trabalho.

De acordo com o *Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação* (Brasil, 2018, p. 3), “o Programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer”, com o objetivo de impulsionar a aprendizagem cognitiva dos estudantes mediante a ampliação da jornada escolar no turno ou contra turno com carga horária de 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais (Brasil, 2018). O Programa teve como objetivo contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2018, p. 4).

Para efetivação das ações propostas pelo novo programa, as escolas que aderiram a essa proposta, organizaram suas atividades de forma a contemplar as disciplinas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas prioritárias nessa etapa, além de, destinarem um tempo específico para outras atividades como complementação do tempo pedagógico.

Nesse contexto, as escolas que foram contempladas com o plano de cinco horas de atividades complementares por semana, deveriam realizar duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma em Língua Portuguesa e uma em Matemática, com duas horas e meia de duração para cada atividade. Já as instituições de ensino que ofertavam quinze horas de ampliação da jornada escolar, deveriam dedicar quatro horas de atividades para Língua Portuguesa e quatro horas para Matemática, e nas sete horas restantes, distribuir nas atividades de escolha da unidade no sistema do PDDE Interativo, voltadas à arte, cultura, esporte e lazer. Essas atividades deveriam estar articuladas ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP). O quadro a seguir demonstra a organização dos tempos para a realização dessas atividades no âmbito das escolas.

Quadro 12 – Organização dos tempos escolares na proposta do *Programa Novo Mais Educação*

Escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana		
Atividade	Quantidade	Duração
Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa	01	2h30min
Acompanhamento Pedagógico em Matemática	01	2h30min
Escolas que aderiram ao plano de 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana		
Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa	01	4h00min
Acompanhamento Pedagógico em Matemática	01	4h00min
Atividades de escolha da escola dentre as disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo (Judô; Cine Clube; Recreação coletiva; Música.	03	7h00min

Fonte: Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação - Versão II. Quadro adaptado pelo autor.

Vale destacar que, para efeito de atendimento ao programa, não foi possível contemplar todas as escolas das redes de ensino, ou seja, foram definidos critérios considerados prioritários em que, ao se enquadrarem nesse perfil definido pelo MEC, a escola, conseqüentemente, estaria apta a receber o programa, enquanto, as demais, não teriam a necessidade de ofertá-lo.

Como enfatiza o *Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação*, as atividades foram desenvolvidas por voluntários (Mediadores e Facilitadores) que eram acompanhados pela figura de um Articulador, responsável em coordenar, executar e monitorar o Programa na escola (Brasil, 2018).

Embora tenha se caracterizado, de certa forma, como uma proposta de educação em tempo integral no país, o Programa se deu em meio a um período de cortes de gastos que, segundo Pinheiro e Freitas (2023), atingiu, principalmente, os setores sociais, com fortes impactos na saúde e educação, “impondo mudanças nas políticas públicas nacionais” (Pinheiro e Freitas, 2023, p. 304).

Desse modo, o *Programa Novo Mais Educação* sofreu escassez no financiamento e seu objetivo foi reduzido, em comparação ao *Mais Educação*, ao atendimento de parte das escolas com baixo desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e tinham a incumbência, através das atividades oferecidas, melhorar a aprendizagem dos estudantes apenas nessas duas disciplinas curriculares. Em consonância com Pinheiro e Freitas (2023), tal objetivo se caracterizou como um retrocesso para a formação global dos discentes. As autoras afirmam que:

Tal objetivo, no nosso entender, representa um retrocesso, se comparado ao objetivo central do Mais Educação, pois prioriza a aprendizagem em apenas duas disciplinas (Português e Matemática) e tira o foco da formação integral de crianças, adolescentes e jovens (Pinheiro e Freiras, 2023, p. 305).

Para Morgan *et al.* (2021), o *Novo Mais Educação* sucumbiu com o direito à educação integral dos alunos à medida em que visava apenas a aplicação de aulas de reforço escolar para elevar os índices educacionais em Língua Portuguesa e Matemática, pautando-se, assim em uma proposta puramente quantitativa baseada em resultados, com foco em preparar os discentes para as avaliações externas.⁴¹

Com sinais de decadência na proposta, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), o *Programa Novo Mais Educação* foi totalmente extinto. Sua descontinuidade foi anunciada pelo então secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Jânio Macedo, ao afirmar a impossibilidade de financiar os municípios apenas para oferecer atividades com o objetivo de aumentar a carga horária escolar. Além disso, o MEC considerava que havia divergências entre o número de alunos inscritos no Programa e os dados do Censo Escolar.

É importante ressaltar que, com a ampliação dos cortes orçamentários e normativos durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), intensificou-se “descontinuidade de políticas públicas relevantes, provocando a desarticulação entre os sistemas de ensino estaduais e municipais com o sistema federal de educação” (Oliveira, 2023, p. 45).

Com o encerramento do *Programa Mais Educação* e, posteriormente, do *Programa Novo Mais Educação* pela esfera federal, o município de Aquiraz buscou implementar a proposta da educação integral em tempo integral em sua rede de ensino a partir do ano de 2009, na perspectiva do Programa *Mais Educação*.

Dessa forma, a próxima seção discorre sobre a implementação da educação em tempo integral no âmbito do município de Aquiraz-Ceará, com base nas diretrizes dos Programas aqui tratados e, posteriormente, com a implantação, em 2022, das Escolas de Tempo Integral (ETI).

⁴¹O Sistema de Educação da Avaliação Básica (SAEB) é um conjunto de provas diagnósticas que têm como propósito analisar a educação básica no país.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi criado em 1992 pela Secretaria da Educação com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública de ensino. Disponível em: <https://youeduc.com.br/avaliacoes-externas-quais-sao-e-para-o-que-servem/> Acesso: 04/01/2024.

6 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO MUNICIPAL: UM ESTUDO DE CASO DA EMEF ISIDORO DE SOUSA ASSUNÇÃO

A educação em tempo integral em Aquiraz-CE surgiu a partir dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação do governo federal. Com o fim desses programas, o município criou, em 2022, as Escolas em Tempo Integral (ETI) para ampliar o tempo pedagógico, fortalecer o protagonismo estudantil e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo a Resolução nº 27/2023 do Conselho Municipal de Educação, a educação integral visa à formação global dos estudantes, abrangendo dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados, buscando compreender os limites e possibilidades da implementação da Educação em Tempo Integral na escola pública municipal de Ensino Fundamental em Aquiraz/CE. A partir das informações obtidas por meio de entrevistas, observações e análise documental, são discutidos os impactos da política pública nos indicadores educacionais da escola, bem como a percepção de alunos, professores e gestores sobre sua efetividade. Está estruturado em seis subseções e tem o objetivo de compreender como a política de educação em tempo integral se desenvolve no contexto da escola pesquisada por meio, principalmente das vozes dos sujeitos.

6.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Embora os entrevistados já tenham sido apresentados na seção 2, considera-se relevante retomar sua identificação neste momento, uma vez que suas falas serão analisadas nesta parte do trabalho. A escolha desses sujeitos se deu com base em alguns critérios, com a finalidade de enriquecer o processo da pesquisa e oferecer elementos pertinentes para atender os objetivos elencados.

Desse modo, a escolha dos sujeitos da pesquisa considerou critérios relacionados à experiência e à atuação direta no contexto da Educação em Tempo Integral (ETI). Os professores selecionados atuam há mais tempo na unidade escolar, o que lhes confere maior vivência no processo de implementação da ETI. Além disso, desempenham funções estratégicas, como a de Professor Diretor de Turma (PDT), sendo que um deles já ocupou anteriormente esse mesmo cargo.

No caso dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, optou-se por incluir o profissional responsável pela coordenação das escolas de ETI no município, bem como pelo

processo de formação da Base Diversificada. O outro técnico atua como secretário pedagógico da SME, com participação direta na condução da política de Educação em Tempo Integral em Aquiraz.

Quanto aos estudantes, foram escolhidos aqueles com maior tempo de permanência na unidade, por possuírem uma trajetória escolar mais consolidada sob o regime de jornada ampliada, o que os tornam aptos a contribuir com percepções mais amplas e consistentes sobre o cotidiano da ETI. Por fim, compreende-se que a diretora da escola exerce papel central na mediação e consolidação da política em nível local. Sua participação foi considerada imprescindível, uma vez que sua trajetória se entrelaça com todas as etapas de implantação e desenvolvimento da Educação em Tempo Integral na unidade.

Quadro 13 – Identificação dos entrevistados da pesquisa

Código do Sujeito	Grupo de Pertencimento	Descrição
P1	Professor(a)	Docente do Ensino Fundamental na escola pesquisada
P2	Professor(a)	Docente do Ensino Fundamental na escola pesquisada
P3	Professor(a)	Docente do Ensino Fundamental na escola pesquisada
P4	Professor(a)	Docente do Ensino Fundamental na escola pesquisada
A1	Aluno(a)	Estudante do Ensino Fundamental na escola pesquisada
A2	Aluno(a)	Estudante do Ensino Fundamental na escola pesquisada
A3	Aluno(a)	Estudante do Ensino Fundamental na escola pesquisada
Téc.1	Técnico(a) da Secretaria de Educação	Profissional envolvido na implementação da política de ETI
Téc.2	Técnico(a) da Secretaria de Educação	Profissional envolvido na implementação da política de ETI
D1	Diretora	Gestora da escola pesquisada, responsável pela coordenação administrativa e pedagógica da unidade escolar

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2025.

Os sujeitos são, sem dúvidas, peças fundamentais para a compreensão da política aqui avaliada, uma vez que são eles que dinamizam esse processo e dão sentido a sua aplicabilidade. Portanto, ouvir as vozes de quem está diretamente envolvido na implementação e desenvolvimento das políticas públicas sociais, faz-se relevante para adentrar em suas particularidades. Nesse sentido, Araújo, *et. al.* (2017), afirma que:

A noção de um sujeito que se expressa, compreende, interage e interpreta, traz impactos significativos para as ciências humanas e, em especial, para a psicologia do desenvolvimento. Abrindo mão completamente da separação objetiva entre pesquisador e objeto de pesquisa, de acordo com a perspectiva contemporânea das ciências humanas que abraçamos, a compreensão do fenômeno psicológico demanda que dialoguemos com ele, preservando sempre o espaço para que o sujeito se expresse (Araújo, *et. al.* 217, p. 3).

A seguir, apresenta-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa, com base nas informações coletadas. Com relação ao gênero, dos entrevistados, dos 10 (100%) que participaram da pesquisa, 4 (40%) são do sexo masculino e 6 (60%), do sexo feminino. O número de mulheres se apresenta superior ao número de homens na pesquisa.

Em relação à faixa etária, a idade dos entrevistados varia entre 13 anos e 55 anos, distribuídos da seguinte maneira:

- a) Até 18 anos: 3 dos participantes (30%);
- b) De 25 a 35 anos: 2 dos participantes (20%);
- c) De 35 a 45 anos: 3 dos participantes (30%);
- d) De 45 a 55 anos: 2 dos participantes (20%).

No que diz respeito ao estado civil, dos 10 participantes (100%), 6 (60%) são solteiros(as); 2 (20%) são casados (as); 1 (10%) em união estável e 1 (10%) é separado(a). Quanto à formação acadêmica, 7 (70%) possuem curso superior, sendo 3 (30%) graduados(as) em Pedagogia. Dentro desse universo de 3 entrevistados graduados em Pedagogia, 1 também possui graduação em Letras e Inglês; 2 (20%) em Matemática; 1 (10%) em Língua Portuguesa e 1 (10%) em Educação Física. Dos participantes, 5 (50%) possuem alguma Especialização, ou seja, são Pós Graduados. Nesse contexto, 3 (30%) dos participantes são estudantes do ensino fundamental.

Os profissionais integrantes da pesquisa, possuem vínculos com a Secretaria Municipal de Educação que variam em efetivos e contratados. Com exceção dos estudantes, somam-se 7 profissionais entrevistados, destes, 5 (71,43%) são servidores contratados e apenas 2 (28,57%), são efetivos.

Já em relação a trajetória profissional, 2 (28,57%), possuem de 1 a 3 anos no exercício do magistério; 3 (42,86%), estão de 10 a 15 anos na função; 1 (14,29%) já atua na área educacional de 16 a 25 anos, e, 1 (14,29%) já está há mais de 25 anos no exercício da função.

A coleta dos dados aponta que as experiências dos profissionais com a jornada ampliada ocorreram da seguinte maneira:

- a) Programa Mais Educação: 3 dos participantes (42,86%);

- b) Programa Novo Mais Educação: 1 dos participantes (14,29%);
- c) Programa Aprender Mais: 1 dos participantes (14,29%);
- d) Programa PAIC Integral: 1 dos participantes (14,29%);
- e) Nunca teve experiência com tempo integral anteriormente: 1 dos participantes (14,29%).

Diante dos dados apresentados, percebe-se a diversidade do perfil dos sujeitos da pesquisa, tanto em termos de gênero, idade e formação acadêmica quanto em relação à trajetória profissional e experiências com a educação em tempo integral. A predominância de profissionais contratados e a variação no tempo de atuação no magistério indicam diferentes níveis de vivência e percepção sobre a implementação dessa política. Além disso, as distintas experiências com programas de jornada ampliada revelam um histórico de contato com diferentes iniciativas voltadas para a educação integral, o que pode influenciar a forma como esses sujeitos compreendem e avaliam sua efetividade. Esses aspectos são fundamentais para a análise da política pública em questão, permitindo um olhar mais aprofundado sobre seus limites e possibilidades no contexto escolar investigado.

6.2 Políticas de tempo integral: o programa Mais Educação, o Novo Mais Educação e a ETI em Aquiraz

A educação integral consolidou-se em Aquiraz por meio do Programa *Mais Educação* do governo federal, que oferecia atividades no contraturno para ampliar o tempo escolar e reorganizar o currículo. Implementado entre 2010 e 2016, o programa começou com sete escolas em cinco distritos e, com a expansão pelo MEC em 2012, alcançou todas as nove regiões do município, totalizando 43 escolas do ensino fundamental. Segundo o Manual de Avaliação da Gestão Educacional (2009-2012) do município de Aquiraz, as atividades incluíam disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, além de outras modalidades, adaptadas conforme o perfil de cada escola. As atividades diversificadas oferecidas eram:

Jornal escolar, canto coral, futsal, dança, literatura de cordel, desenho, recreação e lazer, teatro, pintura, informática incluindo software educacional, tênis de mesa, capoeira, futebol, xadrez tradicional, voleibol, música, grafite, natação, fanfarra, rádio escola, flauta doce, percussão, horta e laboratório (Aquiraz, p. 127).

O quadro 14 demonstra as matrículas de estudantes dos anos iniciais e anos finais em tempo integral no município de Aquiraz no período de 2010 a 2016.

Quadro 14 – Matrículas em tempo integral nas escolas públicas municipais de ensino fundamental do município de Aquiraz/ Ceará, integrantes do Programa *Mais Educação*, no período de 2010-2016.

Matrículas no Programa <i>Mais Educação</i>	
Ano Letivo	Número de Matrícula
2010	655
2011	1.677
2012	4.376
2013	4.721
2014	5.685
2015	5.507
2016	4.543
TOTAL	27.164

Fonte dos dados: Sinopses estatísticas da educação básica, Inep. Acesso em: 15 jan. 2025

Como é possível verificar, a matrícula de alunos em tempo integral contabilizada no município de Aquiraz, em 2010, foi de 655 alunos com atividades desenvolvidas no contraturno escolar. No período de 2011 até 2014, se observa um crescimento progressivo na matrícula dos estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental em atividades na perspectiva da ampliação da jornada escolar. Vale ressaltar que, a partir de 2012, o Ministério da Educação (MEC) ampliou o Programa *Mais Educação* e o município passou a ofertar as atividades em 43 (quarenta e três) escolas da rede de ensino, o que antes, eram apenas 7 (sete) unidades contempladas.

No ano de 2015 houve uma redução na matrícula de 178 estudantes em relação a 2014, no entanto, em 2016 essa redução foi de 964 discentes. É importante salientar que, o MEC realizou, em 2016, uma reestruturação completa do Programa *Mais Educação*, lançando o Programa *Novo Mais Educação* como uma nova iniciativa, novas diretrizes e objetivos.

Conforme é possível evidenciar no gráfico 2, as matrículas para o período da efetivação do Programa apresentam uma evolução. Nesse biênio (2017 e 2018), a política de ampliação da jornada escolar era financiada pelo governo federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Interativo) do Ministério da Educação, que destinava os recursos financeiros às unidades de ensino para concretizar as ações do Programa.

Gráfico 2 – Matrículas em tempo integral nas escolas públicas municipais de Aquiraz de ensino fundamental, integrantes do Programa *Novo Mais Educação*, em 2017 e 2018.



Fonte: Relatório de Gestão referente aos anos de 2017 a 2020, Aquiraz, dez. 2020. Gráfico elaborado pelo autor.

Ao iniciar o Programa *Novo Mais Educação*, em 2017 o município de Aquiraz apresentou uma evolução na matrícula de estudantes com total 4.878 (quatro mil, oitocentos e setenta e oito), em relação ao último ano do Programa *Mais Educação*, em 2016, com matrícula de 4.543 (quatro mil, quinhentos e quarenta e três) discentes. De acordo com dados apresentados no quadro 14 e gráfico 2, a diferença é de 335 discentes, ou seja, um aumento de 6, 86%. Em 2018 é possível constatar que há continuidade na ampliação do número de alunos atendidos com carga horária ampliada no contexto das escolas municipais, com uma matrícula de 5.217 educandos, o que representa um acréscimo de 11,71 % em relação ao primeiro ano do Programa *Novo Mais Educação*.

Com a ampliação das matrículas na jornada ampliada na rede municipal de ensino de Aquiraz, surgiu um grande desafio para gestores e educadores em promover uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, uma vez que, apenas garantir o acesso por meio da ampliação de vagas nas escolas, por si só não significava uma evolução na qualidade educacional.

Desse modo, a ampliação da jornada escolar como já mencionamos anteriormente, configura-se como uma possível estratégia para dirimir alguns problemas enfrentados pelas escolas de tempo parcial, tais como: reprovação, repetência e abandono escolar.

De acordo com as informações da plataforma QEdu, as taxas educacionais de rendimento escolar por etapa em Aquiraz demonstraram redução quanto a reprovação e

abandono e, conseqüentemente apresentaram evolução no percentual de aprovação de alunos da rede municipal, conforme podemos verificar no quadro 15 que contabiliza esses dados nos anos de 2016, 2017 e 2018.

Quadro 15 – Taxas de Rendimento Escolar da rede pública municipal de ensino de Aquiraz do período de 2016 a 2018.

Taxas de Rendimentos				
Ano	Etapas de Ensino	Reprovação	Abandono	Aprovação
2016	Anos iniciais	7,9%	0,4%	91,7%
	Anos finais	13, 3%	2,2%	84,5%
2017	Anos iniciais	7%	0,3%	92,7%
	Anos finais	12,5%	2,7%	84,8%
2018	Anos iniciais	4,5%	0,2%	95,3%
	Anos finais	9,8%	1,2%	89%

Fonte dos Dados: Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2301000-aquiraz/taxas-rendimento>. Acesso em: 18 jan. 2025. Quadro elaborado pelo autor.

Os dados de 2016 a 2018 mostram melhorias nos índices educacionais em Aquiraz, com redução na reprovação e no abandono escolar, além do aumento da aprovação. Entre 2016 e 2018, a reprovação caiu 3,4% nos anos iniciais e 3,5% nos anos finais, enquanto o abandono escolar reduziu 0,2% e 1%, respectivamente. A aprovação subiu de 91,7% para 95,3% nos anos iniciais (+3,6%) e de 84,5% para 89% nos anos finais (+4,5%).

Diante desses avanços, a Secretaria Municipal de Educação manteve a ampliação da jornada escolar em 2019 e 2020 com recursos próprios, e os índices continuaram evoluindo, segundo a plataforma QEdu. Em 2019, a reprovação foi de 2,7% nos anos iniciais e 7,2% nos finais, caindo para 0,1% em ambas as etapas em 2020. As taxas de abandono também diminuíram, chegando a 0,1% no ensino fundamental. A aprovação atingiu 97,1% nos anos iniciais e 91,9% nos finais de 2019, subindo para 99,9% em 2020.

Embora os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação tenham sido iniciativas anteriores voltadas para a ampliação da jornada escolar, a implementação já evidenciava desafios estruturais e organizacionais, especialmente no que diz respeito à adequação dos espaços físicos e à permanência dos estudantes na escola por períodos prolongados. Esses desafios se mantêm na transição para o modelo de Escola em Tempo Integral (ETI), que, apesar de apresentar uma proposta mais estruturada e abrangente, enfrenta dificuldades similares. A fala do Técnico 1 ilustra como questões como infraestrutura e logística continuam sendo obstáculos significativos, agora ampliados pelo crescimento das matrículas e pela necessidade de reorganização curricular e administrativa.

A partir de 2021, com a nova gestão municipal, iniciaram-se debates sobre a criação das Escolas em Tempo Integral (ETI), implementadas em 2022 com três unidades para os anos finais (6º ao 9º ano) da rede municipal.

No decorrer da coleta de dados, por meio das entrevistas, identificou-se que a implementação dessas escolas no âmbito municipal tem sido marcada por desafios estruturais e organizacionais. Como evidencia a fala do Técnico 1, aspectos como adequação dos espaços físicos e infraestrutura foram questões centrais nesse processo:

Téc.1:*Nessa perspectiva de desafio do Mais Educação né, que a gente chama antigo mais educação, mas era mais educação e a questão da ETI. Eu acho que primeiro são os espaços, garantir que a escola tenha um espaço para comportar essas crianças, os estudantes dentro da unidade, o dia todo, né, e a gente precisa ter adequação desses espaços(...).*

Dando continuidade a essa perspectiva, outros entrevistados reforçam os desafios enfrentados na implementação da ETI, abordando questões como infraestrutura, número de matrículas e reorganização curricular:

Téc. 2:*A entrevistada trata especificamente da ETI: Essa questão da infraestrutura acaba sendo um desafio, porque as escolas não foram construídas para funcionar em tempo integral e quando a gente pensa em escolas de tempo integral a gente tem que pensar que a matrícula é duplicada. (...). Então assim, a prefeitura ela tem, a Secretaria de Educação, ela tem observado essas demandas e aí são demandas individuais, cada escola é única, então assim, ela tem observado essas demandas e tem tentado resolver. A gente sabe que é um desafio muito grande essa questão da estrutura física. Porque envolve construção, envolve adaptação e na questão do serviço público, às vezes ela não acontece de uma forma tão rápida como a gente gostaria, mas a gente vai encontrando alternativas para que aconteça da melhor forma possível.*

D1:*A entrevistada refere-se a ETI: Os principais desafios, é... são muitos. mas posso dizer que incluíram a resistência no começo de alguns educadores e alunos pra essa mudança, a necessidade de contratação de mais profissionais para atender à nova carga horária e também a reestruturação das disciplinas, do currículo, né para evitar sobrecarga e tornar o aprendizado mais prazeroso e eficiente.*

Os discursos posicionam os entrevistados em lugares específicos de fala. O Técnico 1, professor que, em 2010, atuou em uma unidade escolar e vivenciou as práticas do Programa Mais Educação, atualmente exerce o cargo de secretário pedagógico da SME de Aquiraz. Já a Técnica 2 esteve diretamente envolvida na implementação das escolas de tempo integral no município em 2022 e, hoje, coordena a equipe da ETI na Secretaria Municipal de Educação. Por fim, a última fala analisada reflete a perspectiva de quem teve a

responsabilidade de conduzir as transformações no contexto escolar na posição de gestora da unidade.

As falas dos/as entrevistados/as apontam que os desafios em termos de estrutura física da escola é fator que dificultou uma implementação tranquila e mais efetiva do programa. Além disso, produzem sentidos sobre a importância das condições materiais da escola e as responsabilidades do poder público que, por sua vez, é peça chave para o melhor desenvolvimento de uma política pública. O primeiro entrevistado, ao enfatizar a necessidade de espaços adequados para a ampliação da jornada escolar, insere-se em um discurso que associa a efetividade da política educacional à disponibilidade de recursos físicos apropriados. Já a segunda entrevistada, ao destacar as limitações estruturais e os investimentos insuficientes, aciona um discurso que tensiona a relação entre o ideal proposto pela política e a realidade vivenciada na escola. Esses aspectos certamente são importantes para a efetividade das ações que são desenvolvidas no ambiente escolar.

À luz da Análise de Discurso de Orlandi (2023), essas enunciações evidenciam posições comunicativas distintas. Em suas falas, os entrevistados denotam que diferentes sujeitos atribuem significados às condições concretas da política de educação em tempo integral. Fica explícito que há que se haver maior responsabilidade do Estado para reduzir as desigualdades no acesso a uma infraestrutura adequada. Assim, as condições materiais da escola não são apenas um problema técnico, mas também um espaço de construção de sentidos, no qual os sujeitos posicionam-se e negociam suas experiências frente à política educacional vigente.

No caso, a entrevistada D1 evidencia um dos aspectos que mais caracterizam a efetivação de uma educação em tempo integral, que é a adequada abordagem de sistemas de provimento de recursos humanos em número e qualidade para o desenvolvimento de um currículo inovador que tem por objetivo formar o sujeito. Ademais, ressalta-se o trabalho de fazer e fazer com atores sociais, para capturá-los de suas fragilidades, incertezas e resistência ao que a nova configuração oferece em sua amplitude. Nisto concordamos com Arroyo (2012), ao afirmar que a educação integral não deve ser vista simplesmente como uma ampliação do tempo escolar e sim, como uma organização curricular que pede de professores melhor nível de formação e também melhores condições de trabalho considerando a complexidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Há um ponto de convergência entre as falas dos Técnicos 1 e 2, pois ambos concordam sobre a necessidade de adequação dos ambientes escolares para melhor acolher os usuários da política. Nesse sentido, Leclerc e Moll (2012), nos afirmam que:

O Programa Mais Educação problematiza, em seu processo de execução, a questão sobre como a escola tem se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas na perspectiva de Educação Integral. Um impasse reconhecido em seu processo de implementação é representado nessa questão (Leclerc e Moll, 2012, p. 105).

Parente (2017) corrobora com essa discussão ao elucidar que uma das principais dificuldades dos gestores escolares na implementação da ampliação da jornada escolar são as condições físicas das escolas, seja pelas condições precárias dos espaços ou até mesmo pela ausência de ambientes para acomodar os estudantes de modo a tornar viável a oferta das ações propostas.

Outro fator de considerável relevância citado na fala do entrevistado T1, está relacionado aos profissionais que, no contexto do Programa Mais Educação, desenvolviam as atividades com os estudantes. De acordo com seu discurso, essa foi uma preocupação em virtude das fragilidades encontradas, no entanto, destaca que esse desafio não existe na implementação e desenvolvimento das atividades das ETIs em Aquiraz, uma vez que, para esta modalidade, são professores licenciados em suas respectivas áreas de atuação que realizam as ações pedagógicas:

Téc. 1:(...) *mas um dos grandes desafios que eu vi também no mais educação, que era a questão de profissionais qualificados para desenvolver as práticas educacionais já com a ETI, a gente tem algo diferenciado que é um professor formado. É um profissional licenciado que está ali, fazendo o desenvolvimento dessas atividades ou do currículo de tempo integral. Já no mais educação, a gente tinha mediadores, tinha facilitadores e por diversas vezes até para captar pessoas pra fazer a atividade em específico, a gente tinha dificuldade pra fazer isso, né?*

O Técnico 1 tem uma visão clara de que a educação carece de profissionais devidamente habilitados para o exercer as funções, especialmente pedagógicas quando o objetivo é desenvolver o processo ensino aprendizagem. Essa preocupação evidenciada pode ser ratificada com as palavras de Parente (2017):

Sustentar uma política pública de educação em tempo integral pela via do voluntariado não parece ser o melhor caminho. Por isso, muitos municípios utilizam o monitor do Programa Mais Educação como apoio e não como estratégia principal. No entanto, nem todas as escolas e entes federativos conseguem fazer essa contrapartida (...) (Parente, 2017, p. 446).

Conforme Orlandi (2023), a fala do Técnico 1 revela uma produção de sentidos que projeta os discursos sobre a implementação da educação integral. O entrevistado contrapõe dois modelos, atribuindo ao Programa Mais Educação um caráter mais precário

devido à falta de profissionais qualificados, enquanto posiciona a ETI como uma política que busca garantir um corpo docente mais preparado, uma vez que são formados nas suas respectivas áreas ou disciplinas. Esse enunciado não apenas descreve uma diferença estrutural entre os programas, mas também reflete um discurso ideológico que associa a qualificação docente à eficácia da política pública.

Além disso, percebe-se que o discurso do Técnico 1 reforça uma crítica implícita ao modelo de mediação adotado anteriormente, ao passo que legitima a necessidade de formação acadêmica para o desenvolvimento das atividades educacionais. Assim, as condições materiais e humanas deixam de ser apenas um problema técnico e passam a ser compreendidas como elementos discursivos que constroem significados sobre o sucesso ou as limitações da política educacional.

Cavaliere (2014) acrescenta que um dos principais pontos frágeis do Programa Mais Educação talvez tenha sido o aporte de recursos humanos por meio do ressarcimento dos custos com transporte e alimentação de monitores voluntários. Isso ocasionou o pouco interesse e alta rotatividade desses colaboradores nas escolas.

Esses percalços também perduraram na implementação e execução do Novo Mais Educação, que seguiu a mesma proposta de voluntariado, e as adequações nos espaços físicos não aconteceram de forma a atender as demandas existentes. O referido Programa foi instituído em cumprimento a Resolução nº 5/2016 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o município de Aquiraz implementou na sua rede de ensino o Programa *Novo Mais Educação* no período de 2017 a 2018.

Complementando as perspectivas apresentadas pelo Técnico 1, Técnico 2 e pela Diretora da escola, os professores entrevistados trazem à tona outros desafios que envolvem a escola pesquisada. Suas falas evidenciam que essas dificuldades atravessam diferentes dimensões do contexto escolar, abrangendo aspectos pedagógicos, estruturais e sociais, como se observa a seguir:

P1: *O principal desafio enfrentado foi em relação à carga horária e a gestão do tempo. E, principalmente, essa adaptação tanto dos professores como também dos alunos, que foram muito difíceis para nós. Porque essa gestão de tempo foi muito puxado para nossos professores, e para eles também. Principalmente, logo no início, tivemos mais essa dificuldade, porque como eles passam o tempo todo na escola (**silêncio**). E principalmente agora num período como eles iniciaram, que foi num período pós Covid, foi muito difícil, nós tivemos que, nós grupos gestores, professores, tivemos que socializar com eles durante o almoço, onde nós nem poderíamos pensar em não almoçar junto com eles, porque no início eles brigavam muito, brigavam muito, mas agora com a adaptação e a organização, os alunos junto com os professores praticamente passam o recreio, o almoço, tudo socializando. Agora, para os professores, nós não temos descanso, o descanso foi*

trocado. E eu vou estar sempre junto com eles nesse momento de descanso deles, realmente estamos juntos com eles. É enriquecido, nós aprendemos muito com eles e eles também aprendem muito com eles, em troca de ideias, histórias, contas da família, de tataravô, e assim por diante. É muito bom essa parte.

P2: *A gestão de tempo né e também a organização das atividades(...) muitas dificuldade em equilibrar o tempo para o ensino regular, atividades complementares e momentos de descanso, necessidade de um planejamento detalhado para manter o engajamento dos alunos durante todo o período, entendeu? A adaptação dos alunos, a fadiga de falta de concentração por causa do tempo prolongado na escola, é... a organização da refeição equilibrada para atender bem os alunos durante o dia. Outra coisa é formação e capacitação de professores, a necessidade de atualização para lidar com a metodologia diversificada dos projetos interdisciplinares, envolvimento dos familiares, recursos físicos e materiais, escassez de materiais pedagógicos, diversificados.*

P4: *Olha, a nossa escola, ela é uma escola muito grande, falando na questão territorial, assim, fisicamente. No entanto, por mais que ela seja grande, ela não tem adaptação necessária, em que parte? Na hora que os meninos terminam de almoçar ou antes do almoço, para a questão de tomar um banho. Porque os banheiros não são adaptáveis. Então, isso pesou muito na época, porque nós ficávamos muito preocupados com os alunos, porque eles queriam tomar um banho, eles queriam trocar de farda, eles queriam fazer a sua higiene, mas assim, não tinha. Por mais que a escola seja boa, por mais que a escola seja grande, faltava essa parte. Então, o que pesou mais para a gente na época, e até hoje também, é o fato da escola não ser 100% adaptada nesse sentido, de ter banheiros apropriados para os meninos, para poder fazer a sua higiene. Depois do almoço tomar um banho, ficar mais refrescante e relaxante. Fora isso, a adaptação deles foram boas, está sendo boa até agora.*

A partir de Orlandi (2015), é possível compreender que os sentidos produzidos nas falas dos entrevistados não estão apenas no conteúdo explícito do que dizem, mas também nas condições de produção desse discurso. Isso envolve os lugares sociais ocupados pelos sujeitos, as formações discursivas que os atravessam e os efeitos de sentido que emergem da relação entre linguagem e contexto.

No enunciado de P1, percebe-se um discurso que expressa o impacto da mudança na carga horária e na gestão do tempo com a implementação da ETI. O sujeito que enuncia (no caso um professor) constrói um sentido de desafio inicial e adaptação gradual. Há uma hesitação discursiva (*“foi muito difícil para nós”, “nós tivemos que, nós grupos gestores, professores...”*), que marca a tensão entre a "imposição" de uma nova rotina e a necessidade de encontrar estratégias de convivência e socialização. A repetição de *“brigavam muito”* enfatiza um período crítico de transição, enquanto a oposição entre *“não temos descanso”* e *“é enriquecido”* revela um deslocamento discursivo: o esforço excessivo é ao mesmo tempo um fardo e uma oportunidade de aprendizado. Essa ambivalência sugere que os professores vivenciam um processo de ressignificação da experiência escolar em tempo integral.

Essa ambivalência entre desafio e ressignificação da experiência escolar também é destacada por Arroyo (2012), ao afirmar que a educação em tempo integral, para além da

ampliação da jornada, precisa promover uma reconstrução das práticas, das relações e dos sentidos atribuídos à escola por seus sujeitos:

A escola de tempo integral não pode ser apenas um tempo maior, mas um tempo ressignificado. A ampliação da jornada exige uma reconstrução das práticas, das relações e dos sentidos da escola para todos os sujeitos que dela participam (Arroyo, 2012, p. 58).

A implementação da Educação em Tempo Integral (ETI) na instituição revela desafios que vão além da infraestrutura e da alocação de profissionais. A adaptação ao modelo envolve questões organizacionais, como gestão do tempo, e aspectos estruturais e sociais que impactam o cotidiano escolar. A necessidade de readequação dos espaços, a sobrecarga dos docentes e a adaptação dos alunos são fatores-chave nesse processo. No entanto, observa-se um movimento de ressignificação das práticas escolares, com professores, gestores e alunos criando novas formas de interação e aprendizagem. Isso indica que a consolidação da ETI requer investimentos em recursos, além de estratégias para promover uma adaptação gradual e significativa.

6.3 A Escola em Tempo Integral (ETI) em Aquiraz e a realidade da escola em estudo

Compreender os fatores que influenciam o cotidiano escolar, a partir das vivências dos indivíduos, é essencial para identificar avanços e desafios. Este tópico tem como objetivo investigar, com base na análise do discurso de Orlandi (2015), as representações e posicionamentos dos agentes envolvidos na implementação da Educação em Tempo Integral (ETI) na EMEF Isidoro de Sousa Assunção, em Aquiraz/CE. A partir dos enunciados dos entrevistados, busca-se entender os efeitos de sentido em suas falas, considerando as condições discursivas que as envolvem. Além disso, será feito um paralelo com a avaliação de Lea Rodrigues (2008), que destaca a importância de uma análise aprofundada para compreender os desafios e as fragilidades da política pública de ETI. A autora evidencia que uma avaliação aprofundada na investigação dos mecanismos de uma política pública é imprescindível para compreendê-la. Com a avaliação aprofundada da política pública de educação em tempo integral, foi possível identificar os desafios enfrentados na sua implementação, execução, bem como, as possibilidades e fragilidades que permeiam seu processo de consolidação.

A avaliação em profundidade, conforme Rodrigues (2008), permite ao pesquisador adaptar a metodologia às especificidades da política investigada, possibilitando uma análise mais ampla dos limites e possibilidades da ETI dentro de seu contexto histórico, político e educacional. Isso favorece um debate embasado sobre sua efetividade e desafios.

A criação das Escolas em Tempo Integral (ETI) no município de Aquiraz tem como referência o modelo implementado no município de Fortaleza - Ceará, com o desenvolvimento de atividades nas disciplinas curriculares da *Base Comum*⁴² e *Base Diversificada*⁴³ específicas para essa proposta educacional. Embora o modelo de escola em tempo integral tenha se inspirado nos moldes do que era realizado na capital cearense, o município de Aquiraz buscou desenvolver uma proposta própria e com particularidades que fossem capazes de atender ao que a rede de ensino pretendia atingir: evoluir na qualidade da educação por meio do avanço nos índices educacionais e formar os sujeitos em seus aspectos globais.

Durante a coleta de dados por meio das entrevistas, foram identificados aspectos relevantes nas falas dos entrevistados sobre os processos de planejamento e implementação da educação em tempo integral na escola pesquisada, como ilustram os trechos a seguir. Os participantes da pesquisa estiveram diretamente envolvidos na implementação dessa política na unidade de ensino:

D1: *Olha, eu posso dizer que a implementação da educação em tempo integral aqui na escola, não foi imediata, foi aos poucos. Envolveu várias etapas... foi aos poucos, né. A adequação da infraestrutura foi um processo demorado e gradual, foi bem desafiador, que ocorreu ao longo do tempo para garantir que os alunos tivessem um ambiente adequado, sabe. Foi complicado um tempo. Nossa... Enquanto isso, a professores tiveram formação e foi realizada de forma mais concentrada, na minha opinião. Com formações para preparar para as novas metodologias e práticas pedagógicas. Além disso, houve um investimento significativo em recursos, como equipamentos e materiais didáticos, para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes (...). Como eu disse, né, o processo ocorreu de forma gradual, com a implementação inicial em turmas piloto para avaliar os desafios e benefícios. Após análise dos resultados, ajustes foram realizados, garantindo que a adoção do modelo fosse efetiva e atendesse às necessidades da comunidade escolar.*

Téc. 2: *Tá, final do semestre de 2020 foi feito um levantamento mesmo com outros gestores maiores, e aí quando eu falo de gestor maior, foi secretário de educação junto com o prefeito, em que quais espaços, quais comunidades poderiam estar as escolas de tempo integral. Aqui no município foi contratado uma assessoria para fazer esse levantamento juntamente com eles, tá, (citou nome da assessora) veio fez*

⁴²De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as disciplinas que compõem esse campo são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física, Ciências da Natureza e Ensino Religioso (BNCC, 2007).

⁴³Conforme o documento Orientações Pedagógicas de Aquiraz 2025, as disciplinas da Base Diversificada são: Disciplina Eletiva; Práticas Experimentais; Protagonismo; Projeto de Vida; Projeto Caminhar e Estudo Orientado (Aquiraz, 2025).

*uma visita nas escolas, olhou a questão de espaço, né, fez uma avaliação enquanto comunidade. Para ser implementado. No primeiro momento, foram escolhidos três escolas, entre elas a Escola Isidoro. E assim, lá era uma comunidade extremamente vulnerável, é uma comunidade em que não existia nenhum atrativo para esses meninos, para esses alunos. É uma escola voltada exclusivamente para anos finais, de sexto ao nono ano. Então, percebeu a necessidade dessa implantação, mesmo nessa área, que a Escola Isidoro fica localizada na localidade de Serpa. Uma localidade que é extremo com o Horizonte, bem distante da sede, e que os alunos tinham como único (**pensativa**), como é que eu posso dizer, o único atrativo na comunidade. Comunidade para eles era a escola. Então foi pensado basicamente, né, esse foi o pensamento inicial por conta da vulnerabilidade dos meninos em que estavam, principalmente, uma situação que a comunidade se encontrava relacionada a drogas, relacionado à violência, e aí foi esse pensamento inicial.*

As falas dos entrevistados revelam diferentes posições enunciativas dentro do processo de implementação da educação em tempo integral, evidenciando a materialidade discursiva da política pública em questão. Segundo Orlandi (2015), o discurso não é apenas um reflexo da realidade, mas sim uma prática simbólica que constrói significados a partir de diferentes formações discursivas.

No primeiro depoimento (D1), observa-se um discurso que organiza a implementação da educação em tempo integral em etapas planejadas, enfatizando a adaptação da infraestrutura, a capacitação dos professores e o fornecimento de recursos pedagógicos. A recorrência de termos como "*processo gradual*", "*ajustes*" e "*análise dos resultados*" sugere um discurso institucional, que busca conferir legitimidade e racionalidade ao processo de implantação da política. Em seu discurso, apresenta uma tentativa de construir um sentido de que a política passa por um sentido de progressão e efetividade de sua implementação, apresentando a política como planejada e estruturada.

Já no segundo depoimento (Téc. 2), percebe-se uma construção de um discurso menos formal, marcada pela presença de pausas reflexivas, como "*Tá*" e "*como é que eu posso dizer*", além de ficar "*pensativa*" em determinado momento da fala, que indicam um processo de formulação do discurso durante a própria enunciação. Aqui, a ênfase está no contexto social da escola, destacando a vulnerabilidade da comunidade e a falta de oportunidades para os estudantes. O discurso da técnica mobiliza sentidos que vinculam a educação integral a uma necessidade emergencial de intervenção social, atribuindo-lhe um caráter de proteção e acolhimento, especialmente em uma realidade de desigualdades.

A análise dessas falas sob a perspectiva da análise de discurso de Orlandi (2015) permite compreender como diferentes sujeitos constroem sentidos sobre a política pública a partir de suas experiências e lugares de enunciação. Enquanto o primeiro discurso se alinha a uma visão tecnicista e organizacional da implementação, o segundo introduz um olhar mais

social e contextual, evidenciando que a política não se dá apenas em termos normativos, mas também é atravessada por condições concretas e subjetivas.

Neste sentido, a implementação da educação em tempo integral no município de Aquiraz insere-se em um campo de disputas discursivas e institucionais, no qual os marcos legais e as políticas locais desempenham um papel fundamental na configuração da ETI. A escola em tempo integral, no modelo adotado para os anos finais do ensino fundamental, foi instituída na primeira gestão do prefeito Bruno Barros Gonçalves, em 2022. As bases legais que sustentam tal medida encontram respaldo em legislações nacionais e dispositivos municipais, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024 e a Resolução nº 27/2023 do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz (CMEA), que “estabelece as normas gerais para a implantação da Política de Educação Integral no âmbito da rede municipal de ensino de Aquiraz-Ceará”.

O PME, por sua vez, define em sua meta 8 a intenção de ampliar a oferta de educação integral, prevendo que até o último ano do plano, pelo menos 50% das escolas públicas municipais ofereçam o modelo de tempo integral, atendendo a 25% das matrículas do Ensino Fundamental e 50% da Educação Infantil. Entretanto, no caso específico das Escolas de Tempo Integral (ETIs), esse percentual atualmente corresponde a 11,71% do total de matrículas do Ensino Fundamental na rede municipal de Aquiraz, o que demonstra um descompasso entre a previsão normativa e a realidade da implementação. Além disso, considerando que o fluxo de matrículas na rede municipal é dinâmico ao longo do ano letivo, essa taxa pode sofrer alterações. Outro ponto relevante é que, até o momento, não há nenhuma lei municipal que institucionalize a ETI como uma política pública permanente no modelo atualmente realizado, o que evidencia a existência de lacunas normativas que podem impactar a continuidade dessa iniciativa no município.

Alguns dispositivos, tais como, a Lei municipal nº 1.186 de 29 de junho de 2016, que institui a ampliação da jornada escolar e o Decreto nº 031/2024 de 06 de maio de 2024, que decreta a política de educação integral em tempo integral na rede municipal de Aquiraz, são sem dúvidas, diretrizes importantes no fomento a essa modalidade educacional, no entanto, a primeira trata especificamente do Programa Mais Educação, enquanto a segunda, diz respeito ao PAIC Integral, ou seja, nenhuma delas fazem menção ao modelo de educação em tempo integral nos moldes da ETI como o que acontece na escola que é objeto desta pesquisa.

Essa ausência de um marco normativo específico para a ETI evidencia um desafio adicional para a consolidação dessa proposta educacional. Diante disso, torna-se essencial que as escolas recebam suporte adequado para estruturar e fortalecer essa modalidade. Nesse sentido, a Secretaria de Educação elaborou diretrizes e orientações para auxiliar as unidades escolares a se adaptarem ao novo modelo, garantindo uma integração eficaz entre as disciplinas e fortalecendo o acompanhamento dos alunos. Os relatos abaixo tratam dessas diretrizes e de como elas foram aplicadas na escola pesquisada:

Téc. 1: *Foi criado aqui na Secretaria de Educação diretrizes e orientações para as escolas funcionarem. Quando a gente fala de escola de tempo integral, a gente pensa realmente no estudante como ser integral. Diferentemente de outras situações que nós encontramos da jornada ampliada, em que pela manhã se trabalha a base comum e à tarde a base diversificada ou atividades complementares, na escola de tempo integral existe um contexto diferente, tá? Então, assim, essas orientações, o que é basicamente orientação e a diretriz? A base comum, ela se mistura com a base diversificada. Então (...) como é que isso acontece? O aluno, ele vê tanto aula de língua portuguesa pela manhã, como aulas de língua portuguesa à tarde, tá? Ele tem aula de projeto de vida, tem aula de estudo orientado, tem aula do programa inteligentes, tem aula de prática experimental. Então, assim, essas disciplinas da base diversificada, elas se alternam (...), ela foi basicamente essa orientação de lotação do professor e os professores que eles passam na base comum, eles também dão disciplinas da base diversificada. Outro ponto que eu acho que assim, foi fundamental nessa implantação. Todas as turmas, ela tem um PDT, que é o professor diretor de turma, e esse professor diretor de turma, ele é responsável por aquela turma, tá? (...) Ele tá chamando aquele aluno(...).*

D1: *Bem, as principais diretrizes envolvem, é, a ampliação do tempo escolar, a reestruturação curricular porque envolvem novas atividades né, tudo isso para integrar diferentes áreas do conhecimento e a oferta de atividades extracurriculares que complementam o aprendizado formal dos alunos. E também se busca fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, oferecendo um suporte pedagógico e social aos estudantes e as suas famílias.*

A análise discursiva, com base em Pêcheux (2014), revela que os enunciados dos entrevistados não apenas descrevem a ETI, mas expressam formações discursivas distintas. O Técnico 1 adota uma visão normativa, enfatizando a organização curricular e a atuação docente, reforçando o instituído. Já D1 destaca a função social da escola e a relação com a comunidade, situando-se entre o instituído e o instituinte. Orlandi (2015) complementa essa perspectiva ao evidenciar que os discursos são atravessados por relações de poder e historicidade. Assim, a implementação da ETI não é homogênea, mas envolve reconfigurações e negociações, como evidenciado na expansão do modelo em Aquiraz.

A perspectiva de Orlandi (2015) complementa essa análise ao destacar que o discurso não é neutro nem transparente, mas atravessado por relações de poder, memória discursiva e historicidade. Enquanto Pêcheux (2014) enfatiza a determinação dos sentidos

pelas formações ideológicas, Orlandi (2015) contribui ao evidenciar que os discursos são sempre marcados por um jogo de forças entre o dizível e o não dito, entre o que se manifesta explicitamente e o que permanece implícito.

Nesse sentido, os marcos normativos também desempenham um papel fundamental na orientação e na estruturação da política de educação em tempo integral no município. A Resolução nº 27/2023 do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz (CMEA) estabelece diretrizes essenciais para a concepção e implementação da ETI, destacando a perspectiva de formação integral dos estudantes e a necessidade de articulação entre diferentes espaços e agentes educativos. O Capítulo I desta resolução, especialmente em seus Artigos 1º, 2º e 3º, explicita essa concepção:

Art. 1º. A Educação Integral pressupõe uma formação que busca promover o desenvolvimento global dos estudantes, trabalhando as múltiplas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural).

Art. 2º. A escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Art. 3º. A escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da rede e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e de convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

É nessa perspectiva que se efetiva a escola em tempo integral no âmbito municipal que, por sua vez, segue as diretrizes nacionais quanto ao tempo mínimo estabelecido de 7 (sete) horas diárias de atividades, com carga horária anual de 1.400 (mil e quatrocentas) horas anual, conforme estabelece a presente Resolução.

Essa estratégia pedagógica tem papel fundamental na superação de algumas dificuldades de aprendizagem dos estudantes que, em 2021, precisaram estar fora dos ambientes físicos das escolas em virtude da pandemia da COVID-19 que assolou o planeta, ou seja, se configura como método, embora não seja o único, para a recomposição de aprendizagem dos discentes.

Torna-se significativo destacar que no período de 2022 a 2025 o número de escolas com atendimento integral aos estudantes cresceu consideravelmente, resultando no aumento de matrículas nas instituições de tempo integral, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 16 – Matrículas em tempo integral nas escolas públicas municipais do ensino fundamental de anos finais, no âmbito das ETIs de Aquiraz, no período de 2022 a 2025.

Matrículas nas ETIs	
Ano Letivo	Número de Matrículas
2022	974
2023	980
2024	1.137
2025	1.147
TOTAL	4.238

Fonte: Deed/Inep/MEC. Disponível no Núcleo de Orientação e Estatística Educacional da SME de Aquiraz. Consulta em 20 jan. 2025

Os dados no quadro acima evidenciam uma progressão nas matrículas gerais de estudantes nas ETIs, tendo em vista, principalmente a ampliação no número de escolas com funcionamento nesse modelo de ensino.

Conforme demonstrado nos quadros 6, 7, 8 e 9, apresentados no capítulo 2, subseção 2.6.4 desta dissertação, a EMEF Isidoro de Sousa Assunção registrou uma redução no número de matrículas entre os anos de 2022 e 2023. Nesse período, houve uma diminuição de 28 alunos, representando uma variação negativa de 9,96%. Entre 2023 e 2024, essa redução foi ainda mais significativa, com a perda de 46 matrículas, totalizando uma queda de 16,37%. No entanto, nos anos letivos de 2024 e 2025, o número de alunos permaneceu estável, com um total de 235 estudantes matriculados em cada um desses anos.

Diante dessa redução no número de matrículas, torna-se essencial compreender os fatores que influenciaram esse cenário e seus impactos na dinâmica escolar. Para isso, foram realizadas entrevistas com a gestora da unidade e técnica da SME, a fim de identificar as possíveis causas dessa variação e como ela tem sido percebida pelos diferentes atores envolvidos na escola:

D1: (...) eu atribuo isso à questão do tempo integral mesmo, porque tem aluno que não gosta mesmo de passar ali o dia todo e como tem outras opções, não dentro do município, mas de outro município vizinho, a modalidade de tempo integral e aí as mães acabam fazendo a vontade, mesmo sabendo que é bom, modalidade integral, aí acaba indo com o sistema regular mesmo, né? Os meninos ficam pedindo e acontece isso, só que isso sempre acontece no início do ano, tem essa mudança, né, de o número de matrícula ser menor de um ano para o outro, mas quando vai passando os meses acaba que aumentando. A gente tem esse ano já quase o mesmo número do ano passado, né? Ou se não for maior, mas aí é assim, eu atribuo à questão de ser tempo integral mesmo, porque muitas vezes eles não gostam de passar o dia ali todinho, né, e como tem uma outra opção, questão de celular que não pode, entendeu, e tudo isso são atribuições que faz com que eles não queira ir para o tempo integral, e a mãe acaba que cedendo para eles, né, porque a mãe mesmo sabendo que é bom o tempo integral, mas ela acaba cedendo para o filho o pedido, né, de ir para o sistema regular, entendeu?

Ao ser questionada se isso tem relação com a ajuda ou trabalho dos filhos em casa, a entrevistada respondeu: D1:*Pouco... muito pouco... pouco mesmo... são poucos que ajudam... nesse sentido de trabalho.*

Téc. 2: *Início de escolas de tempo integral sempre é um desafio, um desafio para as famílias, um desafio para a comunidade escolar e um desafio para os alunos. Em muitas situações, esses desafios refletem realmente na questão da matrícula, da matrícula da escola. E assim, especificamente do Isidoro, o que que eu percebo? A escola, quando ela iniciou a escola de tempo integral, ela tinha um quantitativo de alunos e com o passar do tempo, ela foi reduzindo isso até o ano de 2024. No ano de 2024, nós percebemos uma consolidação da escola da ETI Isidoro de Sousa Assunção, enquanto escola de tempo integral. Essa consolidação se deve à questão dos professores, à questão da gestão escolar e à questão mesmo dos próprios alunos, que eles acabaram por (suspirou...pausa na fala). O Isidoro recebe alunos a partir do sexto ano e as escolas de origem desses alunos dos quintos anos começaram a perceber realmente os benefícios da Escola de Tempo Integral para os alunos, que os alunos acabam sendo mais participativos, que eles acabam tendo mais oportunidades no meio em que eles vivem, que eles começam a desenvolver habilidades que antes na escola regular eles não conseguiam desenvolver. Tanto que se a gente perceber e fizer uma análise de matrícula entre 2024 e 2025, a gente percebe que as matrículas são equivalentes. E essa equivalência a Secretaria de Educação, ela vê e percebe mesmo como a consolidação desse tempo integral dentro da escola.*

A Diretora (D1), enfatiza que a diminuição inicial de matrículas pode estar relacionada à resistência dos alunos ao modelo de tempo integral, mencionando fatores como a falta de celular e o desejo de passar menos tempo na escola. No entanto, destaca que a tendência é um aumento gradual nas matrículas ao longo do ano. Já o discurso da Técnica da SME aponta que essa variação na matrícula é um fenômeno comum em escolas de tempo integral e que, ao longo dos anos, houve uma consolidação, com maior aceitação por parte das famílias e alunos. Ela destaca o papel da gestão, dos professores e das habilidades desenvolvidas pelos alunos como fatores determinantes para essa estabilização.

Como já destacamos anteriormente, as diretrizes nacionais estabelecem as normas e orientações para a promoção da educação em tempo integral, tais como: PNE, Lei nº 13.005/2014; PME (2015-2024). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 estabelece que a educação deve promover o desenvolvimento pleno da pessoa, o que dialoga com a proposta da ETI. Já o artigo 208, inciso IV, assegura o direito ao atendimento em tempo integral na educação básica, conforme demanda social. A LDB, Lei nº 9.394/1996, artigo 34, define que a jornada escolar deve ter pelo menos 7 horas diárias para ser considerada educação integral. Também enfatizam que a ampliação do tempo deve estar atrelada a um currículo que contemple múltiplas dimensões do desenvolvimento do estudante.

Essas diretrizes reforçam a intenção de expandir e consolidar a educação em tempo integral, mas não detalham estratégias específicas para superar resistências e garantir sua efetividade.

Ao nos depararmos com as falas da diretora e da técnica da SME e fazendo um paralelo com as diretrizes, podemos perceber que alguns desafios emergem: resistências das famílias e estudantes que, embora reconheçam a importância da ETI, a legislação não prevê estratégias específicas para lidar com a resistência inicial, algo que aparece claramente na fala da diretora (D1). Vale ressaltar que a legislação estabelece a ETI como uma opção, e não uma obrigatoriedade. A própria LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 4º, inciso V, prevê que o atendimento público em tempo integral deve ocorrer de forma progressiva e opcional, conforme a disponibilidade de recursos das redes de ensino.

Esse aspecto permite que famílias escolham entre a modalidade integral ou o ensino regular, o que pode impactar a permanência dos alunos e gerar oscilações na matrícula, como observado na escola pesquisada. Outro fator relevante é que, apesar das diretrizes para ampliação da ETI, ainda há lacunas nos mecanismos de acompanhamento da efetividade dessa política, dificultando a identificação de impactos concretos sobre aprendizagem e permanência escolar.

Portanto, ao analisar os desafios enfrentados pela escola pesquisada e confrontá-los com as diretrizes nacionais, percebe-se a necessidade de políticas complementares que fortaleçam a adesão das famílias e estudantes à ETI, garantindo sua efetividade e continuidade.

Ainda em conformidade com a legislação educacional brasileira, as Escolas em Tempo Integral (ETIs) de Aquiraz oferecem carga horária mínima de 7 horas diárias, totalizando 35 horas semanais e 1.400 horas anuais. A distribuição das disciplinas curriculares está organizada no quadro 17, que apresenta a matriz curricular das escolas, com as respectivas cargas horárias semanais e anuais por ano/série, além de outras informações relevantes sobre as atividades docentes. O currículo das ETIs segue as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). A estrutura na realidade pesquisada pode ser observada no quadro que se segue:

Quadro 17 – Mapa Curricular das Escolas de Tempo Integral do município de Aquiraz - Ensino fundamental anos finais – 6º ao 9º ano.

Matriz Curricular 2025 ETI - Carga Horária Total 1.400h	
Carga Horária Total 1.400h	
Carga Horária Semanal: 35 h/aula semanais	
Início: 07h	Término: 16h

PCDT: 40h semanais para coordenação de turmas (Ciclo I - 6º E 7º e Ciclo II - 8 E 9º)									
PDT: 2h aula (Projeto Caminhar) / 1h aula (atendimento aos pais/responsáveis/alunos) / 1h aula (dossiê).									
Reunião de fluxo: 1h de fluxo semanal - (quinta-feira) nesse dia a aula termina às 16h (aluno) e 17h (professor).									
Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal e Anual							
		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
		Semana 1	Anual (40 semanas)	Semana 1	Anual (40 semanas)	Semana 1	Anual (40 semanas)	Semana 1	Anual (40 semanas)
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240
	Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Arte	1	40	1	40	1	40	1	40
Matemática	Matemática	6	240	6	240	6	240	6	240
Ciências da Natureza	Ciências	2	80	2	80	2	80	2	80
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	2	80
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80

Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
TOTAL BASE COMUM		24	960	24	960	24	960	24	960
Componentes Curriculares		Carga Horária Semanal e Anual							
		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
		Semanal	Anual (40 semanas)	Semana 1	Anual (40 semanas)	Semana 1	Anual (40 semanas)	Semana 1	Anual (40 semanas)
Disciplina Eletiva		2	80	2	80	2	80	2	80
Práticas Experimentais (MT/CI)		1	40	1	40	1	40	1	40
Protagonismo		1	40	1	40	1	40	1	40
Programa Inteligentes (IA) / Projeto de Vida (PV)		2	80	2	80	2	80	2	80
Projeto Caminhar (PC)		2	80	2	80	2	80	2	80
Estudo Orientado (EO)		3	120	3	120	3	120	3	120
TOTAL BASE DIVERSIFICADA		11	440	11	440	11	440	11	440

Fonte: Orientações Pedagógicas 2025 da Secretaria Municipal de Educação (Aquiraz, 2025, p. 14).

As aulas nas ETIs de Aquiraz ocorrem das 7h às 16h, enquanto os docentes permanecem até às 17h para planejamento, sob a orientação da gestão escolar. Esse modelo busca garantir um aprendizado integral e de qualidade, além de incluir uma reunião semanal de fluxo, na qual a equipe escolar analisa resultados, planeja atividades e avalia ações pedagógicas. No caso da escola pesquisada, fatores territoriais influenciaram a adaptação do horário escolar. Localizada em uma área de difícil acesso tanto para professores quanto para alunos, em decorrência da distância, muitos estudantes chegavam em casa à noite devido às

longas rotas do transporte escolar. Diante desse contexto, a escola adotou um horário diferenciado no turno da tarde, iniciando as aulas às 12h30 e encerrando às 15h30. Ainda assim, a instituição mantém a carga horária de 7 horas diárias de atividades para os discentes, garantindo o cumprimento da proposta da educação integral.

Como se observa no quadro 17, em que demonstra as disciplinas ofertadas pela escola, bem como, suas respectivas cargas horárias, podemos constatar que o tempo de estudos dos estudantes é preenchido com aulas das disciplinas da base comum e das disciplinas da base diversificada, com o propósito de garantir a aprendizagem cognitiva dos conteúdos tradicionais, e além disso, desenvolver, por meio das disciplinas específicas para a ETI de Aquiraz, as múltiplas competências dos estudantes (afetivas, socioemocionais, físicas, sociais e culturais). Vale ressaltar que uma das principais atividades da educação integral está relacionada à construção do projeto de vida dos estudantes e ao desenvolvimento do protagonismo juvenil. Essas ações são promovidas ao longo do ano letivo por meio das disciplinas da base diversificada, com ênfase nas aulas das disciplinas *Eletivas*, *Protagonismo* e *Projeto de Vida*. Essas áreas de ensino são fundamentais para incentivar a autonomia dos alunos e prepará-los para a construção de um futuro mais consciente e participativo.

Para viabilizar o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores, a rotina escolar na Educação em Tempo Integral é intensa, com sete horas diárias de aulas distribuídas entre 14 disciplinas. Diante dessa carga horária extensa, as falas dos estudantes revelam a necessidade de um melhor equilíbrio no tempo dedicado às disciplinas, pois muitos relatam sentir-se cansados. Quando questionados sobre o que mudariam na rotina da escola, os estudantes destacaram aspectos como a ampliação do tempo de descanso, ajustes nos horários das refeições e melhorias nas condições estruturais das salas de aula. Eles expressam a importância de momentos de pausa para descanso físico e mental, além de apontarem desafios como o calor excessivo nas salas e a limitação da variedade alimentar no refeitório. A seguir, alguns relatos ilustram essas percepções:

A1: *O nosso tempo de descanso, porque passar o dia aqui na escola com sete aulas não é muito fácil, então a gente precisa ter aquele descanso mental e físico. Muitas vezes a gente procura muito ter as nossas brincadeiras dentro da escola, então para não ficar muito acumulado de problemas na nossa cabeça, a gente sempre procura ter aquela distração. E muitas vezes não temos tempo, então eu acho melhor aumentar o nosso descanso, o nosso conforto aqui na escola. E dentro da sala de aula, por mim, poderia melhorar mais em questão da ventilação.*

A2: *Mudaria o horário do almoço, que é 11 horas, e às vezes a gente sai 11 e meia e volta para a sala 12 e meia, então a gente só tem uma hora por aí, então mudaria o horário.*

A3: *Eu tentaria buscar o melhor, o melhor que tiver para os alunos, para deixar mais confortável porque aqui é muito quente, buscaria colocar ar-condicionado nas salas, buscaria também na hora do almoço deixar eles tomar banho, que como é o dia todo na escola, nós deveria de tomar banho, na hora do almoço melhorar mais a comida, porque geralmente é só carne moída, dificilmente tem outra coisa, só as vezes, e no mais é só isso.*

Os discursos revelam um paradoxo na Escola em Tempo Integral (ETI) no contexto da unidade de ensino pesquisada, uma vez que enfatizam o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino quanto às diversas dificuldades enfrentadas na rotina escolar.

No discurso de A1 é possível observar uma preocupação com o desgaste físico e mental, causados pela carga horária de atividades. O(a) estudante recorre à repetição do verbo “procurar” (“a gente procura muito ter as nossas brincadeiras”, “a gente sempre procura ter aquela distração”) para enfatizar a busca por momentos de alívio no interior da escola. A construção discursiva sugere que o tempo de descanso não é apenas um desejo, mas uma necessidade crucial para manter o equilíbrio emocional. Além disso, a crítica à ventilação das salas de aula aponta um fator ambiental que interfere diretamente no bem-estar dos alunos.

Podemos perceber maior objetividade na fala de A2, que de forma pragmática expressa a insatisfação com a organização do momento do almoço, quando destaca que o tempo disponível para a refeição e o descanso é insuficiente. A aluna evidencia ainda a falta de flexibilidade na rotina. A expressão “só tem uma hora por aí” indica essa preocupação, o que reforça a sensação de rigidez da organização escolar.

O depoimento de A3 é construído por um discurso que apresenta um tom de reivindicação, e sugere mudanças concretas para melhorar a rotina da escola. O uso da repetição em “buscar o melhor, o melhor que tiver para os alunos” reforça a ênfase na necessidade de melhorias, enquanto a listagem das sugestões (“colocar ar-condicionado”, “tomar banho”, “melhorar a comida”) demonstra uma visão crítica sobre as condições estruturais da escola. A expressão “nós deveria de tomar banho” revela um senso de pertencimento à rotina escolar e reforça a noção de que a escola precisa adaptar-se às necessidades dos alunos que passam o dia inteiro no ambiente.

Para Arroyo (2012), a ampliação da jornada escolar, neste caso, precisa ser um tempo vivido. Dito de outra forma, caso a preocupação maior esteja tão somente em torno do aumento da jornada escolar e da permanência dos discentes na escola, há uma compreensão equivocada do conceito de escola em tempo integral. Assim, a escola deve garantir que o

período em que os sujeitos se encontram em seus espaços seja eficaz, significativo e, finalmente, que respeite as necessidades dos estudantes.

É possível constatar que os discursos dos estudantes evidenciam que, apesar do reconhecimento dos benefícios da Educação em Tempo Integral, há uma preocupação com a qualidade da permanência na escola, sobretudo no que se refere ao tempo de descanso, ao conforto e à flexibilidade da rotina. Essa percepção também ressoa nas falas dos docentes, que também vivenciam os desafios de adaptar-se a essa nova dinâmica escolar.

Nesse contexto, os educadores destacam a importância de um planejamento mais minucioso para atender à carga horária ampliada, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas que garantam o engajamento dos alunos ao longo do dia. Além disso, apontam que a intensa rotina escolar pode gerar desgaste tanto para os estudantes quanto para os próprios professores, o que reforça que há a necessidade de uma organização do tempo mais equilibrada e de melhores condições estruturais para a efetividade da proposta, como podemos perceber nas falas abaixo, quando questionados sobre como é feito o planejamento das atividades diárias e se existe colaboração entre professores e coordenação pedagógica:

P1: *O nosso planejamento né, deve... tornar-se ainda mais crucial na jornada ampliada. Tipo nós né, professores, né, deve criar cronogramas detalhados que integrem atividades diversificadas, como projetos interdisciplinares, oficinas temáticas e momentos de recreação. A flexibilidade também é essencial, permitindo ajustes conforme a necessidade e interesse dos alunos. É...O nosso grupo né, tanto o grupo gestor como os professores, somos bem (ênfase na palavra bem) unidos, né. Onde nós buscamos sempre se ajudar, a coordenação sempre nos dando suporte necessário e que esteja sempre ao alcance deles, mas tanto a diretora como os coordenadores que aqui passaram sempre deram o seu melhor, sempre procuraram ajudar da melhor forma, dando sugestões para nós, professores, e também passamos por um período também de adaptação, tendo(pausa na fala)pequenos cursos, né, com profissionais da área aonde nós pegamos algumas ideias e aprendemos e aplicamos aqui na escola também.*

P2: *Bem, é um processo estruturado e colaborativo, envolvendo professores e coordenação pedagógica, e em alguns casos, outros profissionais da escola também participam, né. Nós levamos sempre em conta a estruturação do tempo, como aulas regulares, atividades complementares, momentos de descanso e alimentação, reunião pedagógica, integração entre disciplinas e projetos interdisciplinares.*

P3: *Sim, os dois trabalham juntos, né. Como é feito esse trabalho? metodologias ativas, o ensino passou a valorizar a estratégia como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e trabalho colaborativo, aqui no nosso caso. Eu vejo que houve maior integração curricular... eu vejo maior diálogo entre as disciplinas buscando conectar os conteúdos (...). Nós educadores precisamos reorganizar seus planos de aula, equilibrando teoria, prática e momento de descanso (...). Na minha concepção há colaboração entre professores e coordenação. A colaboração é essencial na educação em tempo integral(...). Algumas formas desse trabalho em conjunto inclui reuniões pedagógicas, planejamento interdisciplinar e avaliação contínua, né. Nossas reuniões são com todos os professores e coordenação. É...(pausa), nesse momento alinhamos estratégias, discutimos desafios e claro que também compartilhamos boas práticas.*

Ah, nós professores de diferentes áreas trabalhamos sempre juntos para promover múltiplos conhecimentos.

P4: *Bom, assim, antes do programa integral da Escola Tempo Integral, nós tínhamos o planejamento de um dia e meio, para que nós pudéssemos criar metodologias, estratégias para poder estar colocando dentro de sala, e continua, óbvio, do mesmo jeito a questão de um dia e meio, só que assim, na teoria, porque na prática é totalmente diferente pela questão de a semana, a semana não, toda semana faltam dois professores, então o professor que está de planejamento, ele não tem, de certa forma, aquele tempo determinado para ele planejar, então eu não posso dizer, ah, eu tenho um dia e meio de planejamento para eu poder estar criando as minhas metodologias, estratégias para poder estar colocando em prática, e principalmente quando eu falo da base diversificada, porque a base diversificada veio para contribuir de uma forma extraordinária, mas quando eu digo que eu vou para a sala de aula e eu não tenho tempo disponível para planejar, é praticamente impossível você conseguir ministrar sua aula da base diversificada. De inglês eu consigo dominar. Mas a questão do planejamento na teoria é um dia e meio, mas na prática é bem deixada a desejar. E sobre a contribuição dos coordenadores, professores, se eu precisar, o coordenador me auxilia, mas no geral eu não peço ajuda dele porque eu não preciso, porque eu consigo desenvolver o meu trabalho sozinho, mas se eu pedir tanto a ele como os demais professores, eles vão me auxiliar.*

Em consonância com Orlandi (2015), é possível perceber na fala dos dos/as entrevistados/as há evidências que a implementação da Educação em Tempo Integral (ETI), na escola pesquisada, geram deslocamentos discursivos que revelam tanto processos de adaptação quanto tensões na organização da jornada escolar. Podemos analisar que os discursos dos professores mostram como esses profissionais negociam e ressignificam suas práticas pedagógicas diante das novas demandas impostas pela ETI, evidenciando a complexidade e a dinamicidade no contexto educacional.

Na declaração de P1, nota-se uma tentativa de elaboração de um discurso normativo e prescritivo no que diz respeito ao planejamento docente das atividades pedagógicas. Contudo, a hesitação constatada pelas pausas (“né”, “tipo”, “é...”), além do uso de repetições e com reforço discursivo (“bem unidos”, *sempre nos dando suporte*”, *sempre deram o melhor*”) sugere oscilação entre a valorização do trabalho colaborativo e a necessidade de reafirmar essa ideia diante dos desafios enfrentados. Ao mencionar fatores como a adaptação e aos momentos formativos, reforça o caráter transitório desse processo, indicando um sujeito que busca a legitimação de sua atuação a partir da aprendizagem e da experiência.

Já as palavras de P2 fortalecem a perspectiva de uma organização estruturada, ao enfatizar um planejamento que deve envolver os diferentes agentes da escola. A recorrência do termo “*processo estruturado e colaborativo*” propõe um discurso que vai de encontro às

diretrizes institucionais, no entanto, a necessidade de explicar essa organização pode estar no sentido de revelar que a prática cotidiana nem sempre corresponde a esse modelo idealizado.

Quanto às palavras do(a) P3, há uma ênfase na implementação das metodologias ativas e na integração curricular, mas o sujeito enunciator insere marcas de dúvida e reformulação (*“nesse momento alinhamos estratégias, discutimos desafios e claro que também compartilhamos boas práticas”*), sugerindo que a colaboração ocorre, mas ainda requer ajustes e alinhamento. A repetição da palavra *“colaboração”* reforça a busca por um discurso que valide a prática coletiva, ao mesmo tempo em que o uso da expressão *“nós professores de diferentes áreas trabalhamos sempre juntos”* tenta dar um tom de harmonia e eficiência ao processo. Por outro lado, P4 introduz um deslocamento discursivo mais crítico. O entrevistado rompe com o discurso de organização e eficiência ao relatar os desafios práticos do planejamento. O uso da contraposição *“na teoria... mas na prática”* indica um descompasso entre o que é previsto nas diretrizes e a realidade vivida, trazendo um efeito de sentido de frustração e sobrecarga. A recorrência de expressões que indicam dificuldades (*“é praticamente impossível”, “bem deixada a desejar”*) marca um distanciamento do discurso institucional e sinaliza um professor que, apesar de reconhecer a importância da Base Diversificada, encontra limitações concretas para implementá-la de forma eficaz.

Dessa forma, os enunciados analisados constroem um campo discursivo em que coexistem a valorização da ETI e os desafios enfrentados em sua implementação. Os sujeitos enunciatóres se posicionam entre a reafirmação do discurso oficial e a experiência concreta de dificuldades, criando tensões e deslocamentos que revelam o processo contínuo de resignificação da prática pedagógica.

Nesse cenário, a organização estrutural dos componentes curriculares em Base Comum e Base Diversificada, ministrados por professores com carga horária de 40 horas semanais, busca atender tanto às exigências acadêmicas quanto ao desenvolvimento integral dos alunos. Contudo, a efetividade dessa proposta depende principalmente de estratégias pedagógicas que conciliem aprendizado e bem-estar. Para corroborar com toda essa questão, a escola conta com uma equipe gestora e pedagógica que inclui o(a) diretor(a) geral, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e profissionais como o Professor Coordenador Diretor de Turma (PCDT) e o Professor Diretor de Turma (PDT), cujas atribuições visam qualificar o trabalho docente e aprimorar a experiência escolar. Assim, garantir melhores condições estruturais e uma organização do tempo mais equilibrada são aspectos fundamentais para que a ETI cumpra seu papel de forma mais eficaz, respeitando as necessidades tanto dos estudantes quanto dos professores da organização curricular e da gestão do tempo escolar.

Vale ressaltar que o PCDT e o PDT têm atribuições específicas definidas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aquiraz, conforme documentos nacionais e estaduais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2007) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019), e estão detalhadas no quadro 18.

Quadro 18 – Práticas Pedagógicas do Professor Coordenador Diretor de Turmas (PCDT) e Professor Diretor de Turma (PDT) e suas respectivas cargas horárias

Profissional	Carga horária para a atividade	Atribuições
Professor Coordenador Diretor de Turmas (PCDT)	40h semanais	1. Acompanhar: - Professores Diretores de Turmas (PDTs) do ciclo que coordena (ciclos I - 6º e 7º anos e ciclo II - 8º e 9º anos); - O planejamento dos professores da base comum e diversificada atender pais/ responsáveis; - As ações do Projeto Caminhar; - O atendimento aos pais/ responsáveis e estudantes; - A construção do Dossiê. 2. Priorizar o acompanhamento dos PDTs para gestão de resultados da aprendizagem; 3. Participar da reunião semanal com o Coordenador Pedagógico para a avaliação do trabalho com os PDTs; 4. Definir, juntamente com o Coordenador Pedagógico, a agenda de acompanhamento de aulas dos PDTs; 5. Organizar as reuniões do Conselho de Turma por bimestre; 6. Elaborar com o Coordenador Pedagógico, a agenda de reuniões bimestrais de pais com os PDTs; 7. Articular ações pedagógicas alinhadas à educação Integral.
Profissional	Carga horária para a atividade	Atribuições
Professor Diretor de Turma (PDT)	4h semanais	O Professor Diretor de Turma (PDT) dedica ao Projeto 4 horas de sua carga horária semanal, dividida em: - 2h para lecionar a disciplina de Projeto Caminhar; - 1h para atendimento aos pais/ou responsáveis/estudantes; - 1h para construção do Dossiê. 1. Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores; 2. Atender pais/ responsáveis, alunos, professores e núcleo gestor da escola; 3. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e pessoal dos estudantes; 4. Elaborar e organizar o Dossiê de sua turma; 5. Lecionar a Disciplina Projeto Caminhar; 6. Acompanhar comportamentos (disciplina) e rendimentos dos alunos; 7. Presidir as Reuniões do Conselho de Turma, bimestralmente; 8. Presidir, a cada bimestre, reuniões de pais/ responsáveis com foco nos resultados de aprendizagem (Brasil, 2007; Ceará, 2019).

Fonte: Documento *Práticas Pedagógicas do PCDT* elaborado pela equipe técnica pedagógica da SME de Aquiraz em consonância com a BNCC e o DCRC. Quadro elaborado pelo autor.

A seleção dos professores para o cargo de PCDT foi realizada pela equipe técnica da SME, com base em critérios estabelecidos pela coordenadoria, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para assumir a função, os candidatos deveriam atender aos seguintes requisitos:

I - Experiência prévia como professor em Escola de Tempo Integral (ETI) nos anos finais do ensino fundamental.

II - Demonstração de competências e habilidades essenciais, incluindo:

- **Autoconhecimento e Autogestão:** capacidade de reflexão, desenvolvimento da autonomia, gestão do tempo e organização.
- **Pensamento Crítico e Tomada de Decisão:** habilidade para análise crítica da sociedade, resolução de problemas e resiliência.
- **Empatia e Alteridade:** respeito à diversidade, trabalho colaborativo, cooperação e compromisso com os Direitos Humanos e a Cidadania.
- **Comunicação e Expressão:** argumentação eficaz, escuta ativa e respeitosa, além do uso consciente das tecnologias de comunicação.
- **Planejamento e Execução de Projetos:** responsabilidade, comprometimento, iniciativa em ações sociais e participação comunitária.

Com base no que foi descrito, é possível considerar que a educação integral em tempo integral se apresenta como importante meio para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e oferece condições para a prática de atividades com foco na melhoria da aprendizagem, contudo, Cavaliere (2014), nos chama a atenção para a seguinte questão:

Há que se pensar se a inexistência de projetos pedagógicos específicos nas ETI, articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, para além de uma coleção de atividades oferecidas (...), está transformando esse tempo ampliado em tempo para a pacificação e controle dos alunos, com muito pouca repercussão na qualidade educacional (Cavaliere, 2014, p. 1.218)

Nessa perspectiva, é necessário que todos os atores educacionais estejam mobilizados, coletivamente, para a concretização das ações propostas pelo currículo e se comprometam com o modelo de educação orientado pelo Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, ou seja, cada sujeito é corresponsável pelo sucesso da proposta da escola em tempo integral, que não tem como premissa controlar, disciplinar ou simplesmente instruir, mas promover uma educação transformadora em que os estudantes se tornem capazes de enfrentar os desafios com criticidade e autonomia. Ademais, Oliveira (2023) acrescenta que

(...) a concretização do processo educativo, na perspectiva da educação integral, só ocorre verdadeiramente quando o estudante relaciona as suas aprendizagens com os fatos da sua vida cotidiana, com a tomada de decisões para o seu projeto de vida e na convivência com a comunidade na qual está inserido, sendo capaz de refletir e discutir sobre as relações sociais objetivando a tomada de decisões de maneira consciente (Oliveira, 2023, p. 56).

A educação integral em tempo integral vai além da ampliação da jornada escolar, configurando-se como uma estratégia para a formação holística do estudante. Para sua efetividade, é essencial um projeto pedagógico robusto que articule componentes curriculares e as experiências de vida dos alunos. Segundo Cavaliere (2014), o sucesso desse modelo depende do engajamento coletivo de todos os envolvidos no processo educacional e da superação de desafios relacionados à organização do tempo e à qualidade das ações. Além disso, como observa Oliveira (2023), é crucial que haja uma conexão significativa entre o conhecimento escolar e a realidade dos estudantes. Para que a proposta seja transformadora, é necessário que o aluno se reconheça como protagonista de sua aprendizagem, integrando o aprendizado escolar aos desafios de sua vida cotidiana e comunitária. Assim, o êxito da educação integral reside na capacidade da escola de promover uma formação crítica, autônoma e socialmente responsável.

6.4 Resultados educacionais e desenvolvimento dos alunos na escola pesquisada

Para melhor compreensão dos impactos da política de Educação em Tempo Integral (ETI) no contexto da escola em estudo, faz-se imprescindível, além das abordagens já realizadas neste trabalho, realizar uma avaliação dos resultados educacionais e do desenvolvimento dos alunos. Ao ampliar a jornada escolar, essa política busca não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. Vale destacar que, além dos dados quantitativos, como índices de rendimento acadêmico e taxas de aprovação e reprovação, considera-se importante analisar de forma qualitativa como os sujeitos envolvidos consideram a construção de sentidos neste processo educacional.

Neste sentido, reforça-se o pensamento que a educação integral do indivíduo deve contemplar suas múltiplas dimensões. De acordo com Gadotti (2009), a educação deve ser compreendida como um processo contínuo de construção do homem, que ultrapassa os limites da escola, se estendendo à família, ao trabalho e ao convívio social, indo além de captar dados

de desempenho escolar, mas que deve impactar em seus aspectos socioemocionais e culturais. Corroborando com a explanação de Gadotti (2009), Gutierrez, *et al.* (2025) afirmam que:

O desempenho escolar dos estudantes é uma das áreas mais impactadas pela adoção da educação integral. A ideia é que, ao proporcionar uma formação mais completa e equilibrada, os alunos se tornem mais motivados e capacitados para lidar com as demandas acadêmicas e sociais do ambiente escolar. (...) Entretanto, as implicações da educação integral para o desempenho escolar não se limitam a aspectos cognitivos e acadêmicos. As dimensões emocionais e sociais também desempenham um papel crucial no sucesso desse modelo (Gutierrez, *et al.*, 2025, p. 69).

A partir dessa perspectiva, busca-se identificar não apenas avanços e desafios da na escola pesquisada, mas também compreender como os diferentes sujeitos atribuem significado à experiência de uma jornada escolar ampliada. Assim, a análise vai além dos resultados acadêmicos formais, explorando o impacto da política na formação integral dos estudantes. Os dados apresentados são interpretados à luz da literatura sobre educação integral e políticas públicas educacionais, buscando identificar avanços, desafios e possíveis estratégias para aprimoramento da iniciativa.

As entrevistas com os estudantes evidenciam suas percepções sobre a influência da educação em tempo integral na aprendizagem. Quando questionados sobre o impacto da ampliação da carga horária em seu desempenho acadêmico, suas respostas apresentam diferentes perspectivas, mas convergem na atribuição de um efeito positivo na melhoria das notas e da aprendizagem. A seguir, algumas falas ilustram essa percepção.

A1: *Sim, esse aumento de carga, a gente conseguiu aprender muito mais e ter mais compreensão nas disciplinas e também na convivência, a convivência ajuda bastante a entender, a compreender e ajudar. E também ajuda a melhorar minhas notas, porque a gente pode ter mais tempo com os professores, tirar dúvidas e com mais tempo na escola a gente tem mais tempo de aprender.*

A2: *Eu acho que sim. E eu tive uma queda no oitavo, mas depois eu melhorei por trocar de sala por alguns motivos. E voltou tudo ao normal, mesmo tanto. Graças a Deus.*

A3: *Sim, sim, mas até antes do quinto ano eu já sempre fui inteligente, aí quando cheguei aqui que ainda foi com a chegada do tempo integral junto aqui, eu já consegui me lidar bem com todas as matérias, sempre tive notas boas desde o sexto ano até o nono e só isso.*

De acordo com Orlandi (2015), os sujeitos constroem diferentes posições em seus discursos. Em relação à educação integral aqui discutida, no que se refere aos discursos sobre o desempenho e aprendizagem, os estudantes assumem essas distintas posições. Enquanto A1 reforça um discurso alinhado à política pública, A2 traz um relato que escapa dessa

construção homogênea, apontando outras variáveis na aprendizagem. Já A3 assume um posicionamento que relativiza o impacto da política, destacando sua capacidade individual.

Desse modo, é possível constatar que a experiência com o tempo integral não é única e linear, mas atravessada por diferentes discursos que variam conforme a trajetória e percepção de cada estudante. Podemos reforçar essa ideia em Pêcheux (2014), ao se perceber que as falas não acontecem de forma isolada, mas reproduzem discursos que circulam no contexto escolar e social.

Essa multiplicidade de percepções também se reflete nos dados de rendimento acadêmico da escola, que apontam uma tendência geral de melhoria, embora com algumas oscilações ao longo do tempo. Ao comparar o desempenho dos estudantes antes e depois da implementação da educação integral, verificou-se um avanço nos índices institucionais. Para uma análise mais precisa, foram coletados dados desde 2018, abrangendo até o ano de 2024, conforme ilustrado a seguir.

Quadro 19 – Detalhamento do fluxo⁴⁴ escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2018

Série/ Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	16,5%	3,3%	80,2%
7º ano	12,7%	3,2%	84,1%
8º ano	10,3%	10,4%	79,3%
9º ano	13,3%	5,0%	81,7%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor. Dados retirados da Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23061774-isidoro-de-sousa-assuncao-emef/taxas-rendimento>. Acesso: 20 fev. 2025.

Quadro 20 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2019

Série/ Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	13,3%	0,0%	86,7%
7º ano	8,3%	0,0%	91,7%
8º ano	1,9%	0,0%	98,1%
9º ano	0,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor. Dados retirados da Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23061774-isidoro-de-sousa-assuncao-emef/taxas-rendimento>. Acesso: 20 fev. 2025.

⁴⁴No Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC) e responsável pelos Censos Escolares realizados anualmente, o fluxo escolar indica a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido. Essa condição é informada por cada escola brasileira até o Dia do Censo – a última quarta-feira do mês de março -, para cada um de seus alunos, levando-se em conta sua vinculação ao processo de escolarização, no ano anterior, independentemente da escola que tenha frequentado. No caso da primeira série dos ensinos fundamental e médio, a condição de promovido significa a matrícula pela primeira vez. Fonte: <https://gestrado.net.br/fluxo-escolar/>. Acesso: 16 mar 2026.

Quadro 21 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2020

Série/ Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	0,0 %	0,0 %	100,0 %
7º ano	0,0 %	0,0 %	100,0 %
8º ano	0 %	0,0 %	100,0 %
9º ano	0,0 %	0,0 %	100,0 %

Fonte: Quadro elaborado pelo autor. Dados retirados da Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23061774-isidoro-de-sousa-assuncao-emef/taxas-rendimento>. Acesso: 20 fev. 2025.

Como é possível verificar, entre 2018 e 2019, embora a escola permanecesse com funcionamento em horário regular de aulas, há um avanço nos dados de todas as turmas da escola, ou seja, enquanto em 2018 a escola apresentou um índice total de 13,6% de reprovações, o que corresponde a 36 alunos; um índice de abandono de 5,2%, ou seja, 14 estudantes deixaram de estudar e uma aprovação de 81,3%, totalizando 218 alunos promovidos, já em 2019, a taxa de reprovação foi de 7,2%, com 0% de abandono e 92,8% de discentes aprovados.

Como já dito anteriormente, o ano de 2020 foi atípico em virtude da pandemia pela Covid 19, com isso, o município de Aquiraz em consonância com o Parecer nº 299/2020 do Conselho Estadual de Educação (CEE), adota para efeitos da progressão de estudos dos estudantes da rede de ensino a situação 1 do respectivo Parecer:

As escolas que cumpriram as 800h letivas obrigatórias, que executaram suas matrizes curriculares e seus objetivos de aprendizagem, que conseguiram desenvolver as competências, habilidades, atitudes e valores previstos, que realizaram os processos avaliativos, que atribuíram notas ou conceitos ao longo do ano letivo, ainda que, considerando a excepcionalidade do momento, podem adotar os procedimentos regulares previstos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares de cada instituição, no que se refere aos processos de avaliação final, objetivando o prosseguimento de estudos. Ressalte-se que, antes da avaliação final, por força dos dispositivos legais, a escola empreenderá todos os procedimentos da recuperação final, a que tem direito o aluno. O CEE recomenda que os processos avaliativos não tenham caráter reprovativo, uma vez que, na maioria dos casos, não cabe aos estudantes a responsabilidade pelas ausências nos momentos de ensino remoto (Parecer do CEE nº 299/2020, p. 10).

Em cumprimento ao que recomendou o respectivo documento, a SME de Aquiraz utilizou, para efeitos de avaliação dos alunos, relatórios com base no desempenho das atividades realizadas no contexto remoto e, com isso, todos os estudantes obtiveram progressão dos estudos para a série seguinte.

Em 2021, com o retorno às atividades escolares presenciais de forma gradativa, as unidades de ensino voltam ao registro de notas, no entanto, seguindo as orientações do

Parecer citado, a aprovação aconteceu de forma automática. Nesse contexto, a EMEF Isidoro de Sousa Assunção realizou aprovação de todos os estudantes que conseguiram finalizar o respectivo ano letivo, no entanto, registrou índices de abandono escolar, sendo de 1, 4% e totalizou um índice de aprovação de 98, 6%.

Como já afirmado, foi nessa conjuntura que se iniciaram as discussões para a implementação da Educação em Tempo Integral em Aquiraz, sobretudo, no objeto de pesquisa deste estudo.

A partir de 2022, com retorno às aulas totalmente presenciais e com a implementação da Escola em Tempo Integral, podemos notar um fluxo positivo em relação aos anos de 2018 e 2019 no que diz respeito aos índices de reprovação, pois houve redução, e aprovação, com aumento nas taxas. Quanto ao abandono, as turmas de 6º e 7º anos obtiveram acréscimo negativo nos dados.

Quadro 22 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2022

Série/ Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	0,0%	4,1%	95,9%
7º ano	0,0%	6,2%	93,8%
8º ano	0,0%	5,2%	94,8%
9º ano	0,0%	1,4%	98,6%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor. Dados retirados da Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23061774-isidoro-de-sousa-assuncao-emef/taxas-rendimento>. Acesso: 20 fev. 2025.

Quadro 23 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2023

Série/ Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	1,8%	3,7%	94,5%
7º ano	1,4%	0,0%	98,6%
8º ano	0,0%	2,5%	97,5%
9º ano	0,0%	0,0%	100,0%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor. Dados retirados da Plataforma QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23061774-isidoro-de-sousa-assuncao-emef/taxas-rendimento>. Acesso: 20 fev. 2025.

Quadro 24 – Detalhamento do fluxo escolar dos anos finais da EMEF Isidoro de Sousa Assunção – 2024

Série/ Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	0,0%	0,0%	100,0%
7º ano	0,0%	0,0%	100,0%
8º ano	0,0%	0,0%	100,0%
9º ano	0,0%	0,0%	98,4%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor. Plataforma Educacenso. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/> Acesso: 03 mar. 2025.

A taxa de abandono apresentou uma diminuição considerável de 2022 para 2024. Em 2022, esse índice no 6º ano era de 4,1%, e no 9º ano, 1,4%. Já em 2024 não há registro de abandono em nenhuma turma. A taxa de aprovação aumentou, chegando a 100% em várias séries no ano de 2024. O nono ano não atingiu esse resultado em virtude de que, no respectivo ano, a escola registrou o falecimento de um discente, o que corresponde a 1,6% da matrícula desta turma.

De acordo com as observações na pesquisa de campo, no contexto da escola, constatou-se que o processo de avaliação dos estudantes segue dois caminhos: uma quantitativa (prova objetiva), aplicada aos estudantes bimestralmente por meio de avaliação escrita em que se atribui uma nota pelo desempenho cognitivo nas disciplinas do currículo da base comum, e outra, que considera os aspectos gerais dos discentes: participação, sociabilidade, fatores socioemocionais e culturais, além de se levar em consideração seus aspectos do contexto social. Estes registros também podem ser encontrados no *Dossiê* que cada Professor Diretor de Turma - PDT elabora de forma individualizada para cada discente.

Tais questões estão em sintonia com as ações realizadas pela escola nas diversas atividades das disciplinas do currículo da base diversificada, principalmente nas aulas de Protagonismo Juvenil, em que os estudantes são levados a refletir sobre essa prática e são colocados em situações reais para o desenvolvimento de ações protagonistas e que se tornem autônomos de sua própria aprendizagem; Projeto de Vida, que segundo o PPP da escola é uma “*estratégia pedagógica para estimular o estudante a refletir sobre o significado da vida, ampliando sua compreensão sobre as relações humanas(...)*” (Projeto Político Pedagógico da Escola, p.39); Disciplinas Eletivas, que correspondem ao estudo de assuntos de interesse dos alunos durante seis meses (a cada semestre são duas eletivas) e estão diretamente interligadas às disciplinas da base comum. Neste caso, ao final de cada Eletiva o aluno recebe uma nota correspondente às disciplinas do currículo.

Todos esses fatores podem indicar uma política mais inclusiva e com critérios de avaliação mais coerente sobre a formação do indivíduo, o que reverbera em resultados mais positivos. No entanto, percebe-se uma fragilidade na integração entre as disciplinas da Base Comum e as disciplinas da Base Diversificada, com isso, as ações acontecem de forma fragmentada, sem uma articulação coerente entre as Áreas do Conhecimento.

Nesse contexto, as percepções dos professores também são fundamentais para compreender o impacto da Educação em Tempo Integral (ETI) no desempenho dos alunos. A seguir, apresentamos algumas falas que revelam as visões dos docentes e gestão escolar sobre esse desempenho no contexto da ETI:

P1: *É... nós temos alunos que chegaram aqui sem saber ler, sem saber algumas operações em matemática, algumas outras... (Pausa) eu posso falar pela minha disciplina, educação física, né? Um aluno chegar aqui muito acima do peso, outros abaixo do peso, com e sem coordenação motora, tanto fina como a global, os alunos chegam aqui dessa forma. E hoje, no oitavo e no nono ano, há uma grande diferença na mudança até de comportamento. Alunos hoje com outra mentalidade, com outra visão de futuro, chegam aqui com a visão que não consegue, que não pode, com outros pensamentos... e hoje com pensamentos muito bons, principalmente acadêmicos. As notas da maioria deles melhorou muito.*

P3: *Com essa modalidade de ensino, é influenciou positivamente o aprendizado, especialmente em disciplina como matemática e língua portuguesa. Além das melhoras acadêmicas, das notas, do aprendizado, né, a educação em tempo integral contribuiu...(pequeno momento de silêncio)...para o desenvolvimento emocional do aluno, promovendo habilidade como autoconfiança e resiliência. Eu também acho que a implantação da jornada escolar ampliada aqui na nossa escola tem mostrado impactos positivos no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos e na qualidade de convivência entre eles.*

P4: *Em relação a melhoria nas notas dos alunos, melhorou sim, nós não vamos generalizar e dizer, ah, teve aquele rendimento de 100% de todas as turmas (risos). Não, tem aqueles alunos que sim, tiveram rendimentos, mas tudo é uma questão do gradual. Eu acredito que é um processo onde, de acordo com aquela disciplina, da forma que você vai trabalhar aquela disciplina, vai fazer com que o aluno vá mais se aprofundando. Mas no modo geral, sim, nós tivemos rendimento, quer dizer, mudanças nas notas de alguns alunos, que antes não gostavam nem de ler, mas de acordo com a disciplina da Base Diversificada, que eu foco muito nelas porque é muito importante, vai de encontro essa transformação no aprendizado dos meninos.*

Os discursos apresentados pelos professores em relação a mudança no aprendizado e no comportamento dos alunos na EMEF Isidoro de Sousa Assunção revelam diferentes percepções. A subjetividade dos docentes emerge na maneira como enunciam suas observações, denotando uma experiência vivenciada no cotidiano escolar.

Com base em Orlandi (2023), as declarações partem de uma perspectiva que articulam suas práticas educacionais aos efeitos na vida dos estudantes, elementos presentes no discurso pedagógico.

O entrevistado P1 direciona sua fala em uma oposição temporal, ou seja, entre o que era antes e o que se tornou depois da ETI, evidenciando a construção de um sentido de progresso associado ao modelo educacional adotado na escola. Percebemos isso ao enunciar: “*nós temos alunos que chegaram aqui sem saber ler, sem saber algumas operações em matemática...*” contrasta com “*e hoje, no oitavo e no nono ano, há uma grande diferença na mudança até de comportamento.*” Esse movimento de contraposição indica os avanços que vêm acontecendo.

Em P3, se enfatiza tanto a melhoria acadêmica quanto o desenvolvimento emocional dos alunos. Ao afirmar “*com essa modalidade de ensino, influenciou positivamente o aprendizado, especialmente em disciplina como matemática e língua*

portuguesa”indica um valor positivo a ETI. Durante a construção do seu discurso, o entrevistado demonstra ao mesmo tempo a importância e a complexidade que há no processo de construção dos sujeitos na realidade vivenciada.

Já no discurso de P4, percebemos um tom cauteloso, evitando generalizações ao afirmar “*nós não vamos generalizar e dizer, ah, teve aquele rendimento de 100% de todas as turmas (risos)*”.O uso dessa estratégia nos leva a concluir que o professor sugere uma tentativa de equilibrar o reconhecimento das melhorias com a compreensão realista do processo educativo que se dá na rotina da unidade escolar. O educador faz ainda menção a Base Diversificada como importante estratégia para a construção de uma aprendizagem significativa⁴⁵. A entrevistada D1 é enfática ao relatar sua percepção na mudança dos alunos quanto a melhoria na aprendizagem:

D1:*Houve sim um avanço significativo no desempenho acadêmico dos alunos, né... além de um aumento no interesse pelas atividades (pausa) escolares. Eles melhoram bastante. A gente também vê, é, uma melhora na disciplina, né, no comportamento deles e na autonomia, eles passaram a se organizar melhor pra cumprir as atividades ao longo do dia, entendeu?*

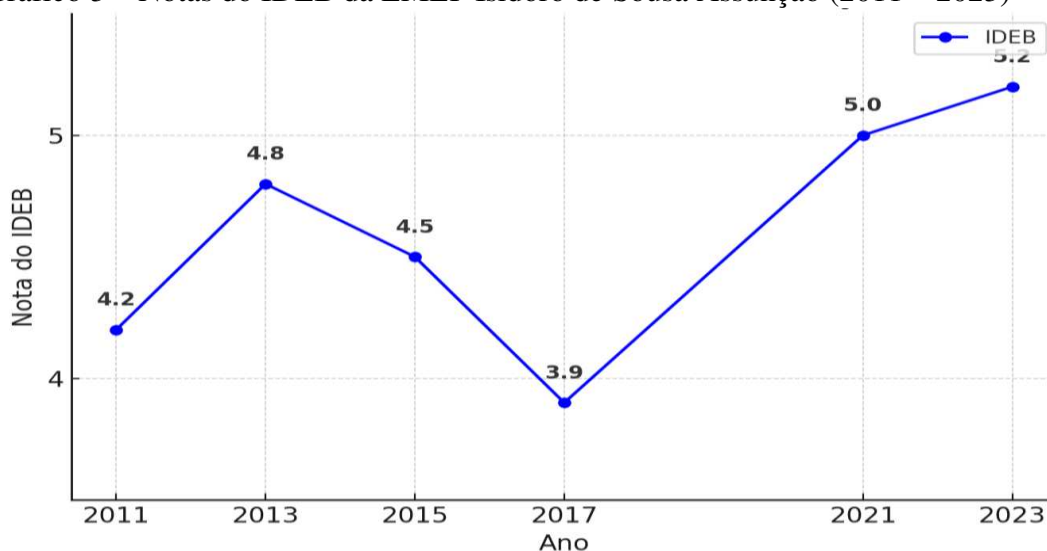
O discurso destaca avanços no desempenho acadêmico quanto ao interesse pelas atividades escolares, o que indica um impacto positivo nos resultados mensuráveis, mas também no engajamento dos alunos. Ao mencionar mudanças na disciplina, comportamento e autonomia, a entrevistada aponta que a ETI influencia também aspectos socioemocionais, fundamentais para a formação integral do aluno. De acordo com Freire (2023), a autonomia é fundamental para a emancipação do sujeito, e esta é conquistada com a prática, não sendo imposta ou concedida, mas construída cotidianamente e fundamentada em valores éticos, como a decência e respeito à liberdade do outro.

Mesmo que marcado por nuances de cautela e reflexão, os discursos analisados apresentam-se predominantemente positivos em relação à ETI. Segundo Orlandi (2015), as explicações são atravessadas por formações ideológicas que determinam sua estrutura, mas que, nesse caso, seguem um viés de positividade, à medida em que se revela a melhoria no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

⁴⁵Na perspectiva de Ausubel, há duas condições para haver aprendizagem significativa: a primeira está relacionada à disposição de apreender por parte do aluno; a segunda vincula-se à potencialidade significativa do conteúdo a ser estudado. Assim, podemos considerar que os sujeitos apresentam disposição e potencialidade de aprender por meio de uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes (Farias, 2022, p. 63). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/ZSNC6yjPGkG6t5kT QHC3Wxp/> Acesso: 16 mar 2025.

Para contribuir com os dados do fluxo escolar apresentados nos quadros acima que revelam, em geral, avanços nos dados de rendimento e desempenho escolar, fatores também afirmados pelos alunos e professores através das entrevistas, apresentaremos a seguir os dados do IDEB da escola em um recorte temporal de 2011 a 2023.

Gráfico 3 – Notas do IDEB da EMEF Isidoro de Sousa Assunção (2011 – 2023)



Fonte: Elaborado pelo autor. Dados obtidos da Plataforma QEdu. Disponível em <https://qedu.org.br/escola/23061774-isidoro-de-sousa-assuncao-emef/ideb>. Acesso: 20 fev. 2025

A análise dos dados constantes no gráfico nos permite identificar oscilações no desempenho da escola ao longo do tempo, bem como a influência da implementação da Educação em Tempo Integral (ETI), que começou em 2022. Nota-se que em 2011 a escola apresenta um IDEB de 4,2, evoluindo para 4,8 em 2013. Contudo, nas duas edições seguintes (2015 e 2017), a instituição retrata queda nos dados, chegando a 3,9 em 2017 com uma redução mais acentuada entre o período analisado.

Em 2021 a escola registra um acréscimo, atingindo IDEB 5,0. Vale ressaltar que neste último ano, as redes de ensino estavam retornando as atividades do período pandêmico ocorrido pela Covid 19. Com isso, a aplicação das avaliações, segundo o portal do INEP, neste período foi estruturada para manter a compatibilidade com as edições anteriores e que mesmo assim, o Saeb 2021 guarda particularidades. Em 2023 a nota continuou em ascensão, chegando a 5,2, ou seja, o maior registro da série histórica.

A implementação da Educação em Tempo Integral (ETI) na escola a partir de 2022 coincide com a elevação das notas do IDEB em 2023. Isso pode significar um efeito positivo da política, possivelmente relacionado a uma maior carga horária para atividades pedagógicas e a um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos alunos.

Esses fatores também coadunam com a evolução nos índices educacionais internos da escola, apresentados em seus dados e relatados nos discursos dos estudantes e professores.

Com base nos dados analisados e nos discursos dos sujeitos entrevistados é possível afirmar que a implementação da ETI na escola pesquisada resultou na mudança dos resultados acadêmicos dos estudantes, constatados pela melhoria nos índices educacionais e também contribuiu para a evolução dos discentes em aspectos socioemocionais e do seu desenvolvimento cultural. Isso vai de encontro com Libâneo (2013) ao postular que assim como a educação, o ensino se dá por meio de condições metodológicas capazes de desenvolver as capacidades intelectuais dos indivíduos.

E para além desse discurso, Oliveira (2019), nos afirma que a escola deve promover uma educação integral aos alunos, e que estes sejam capazes de exercitar a cidadania através de vivências democráticas. Em outras palavras, os autores destacam dois fatores em evidência nesta subseção: o aprimoramento intelectual dos alunos e o seu desenvolvimento multidimensional. Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alude que a educação integral é aquela que estimula o desenvolvimento do estudante em sua totalidade e potencialidade. Segundo o referido documento:

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2018, pág. 14)

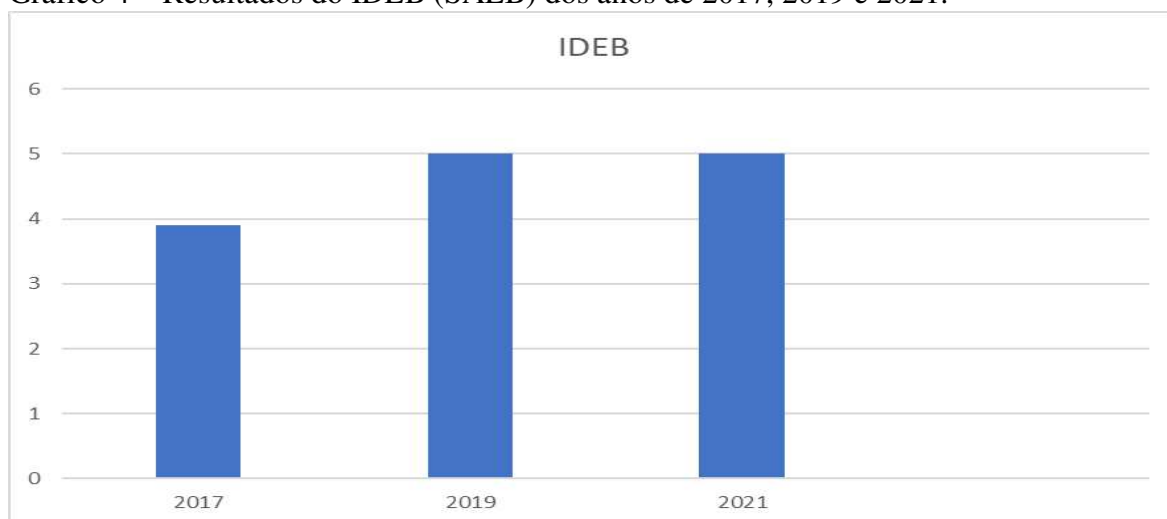
Entretanto, a implementação dessa diretriz enfrenta desafios no contexto escolar, evidenciando a necessidade de ajustes que assegurem sua plena efetivação. A consolidação dessa política ainda demanda ajustes, pois os resultados da escola apresentam oscilações que indicam a necessidade de avanços na sua efetivação. Dessa forma, é essencial um acompanhamento contínuo e a implementação de estratégias que fortaleçam a política, garantindo um impacto mais consistente e sustentável no processo educativo.

6.5 Algumas avaliações externas que a escola realiza

A escola pesquisada é submetida a realização de algumas avaliações externas, que buscam mensurar o desempenho dos estudantes em períodos específicos em Língua

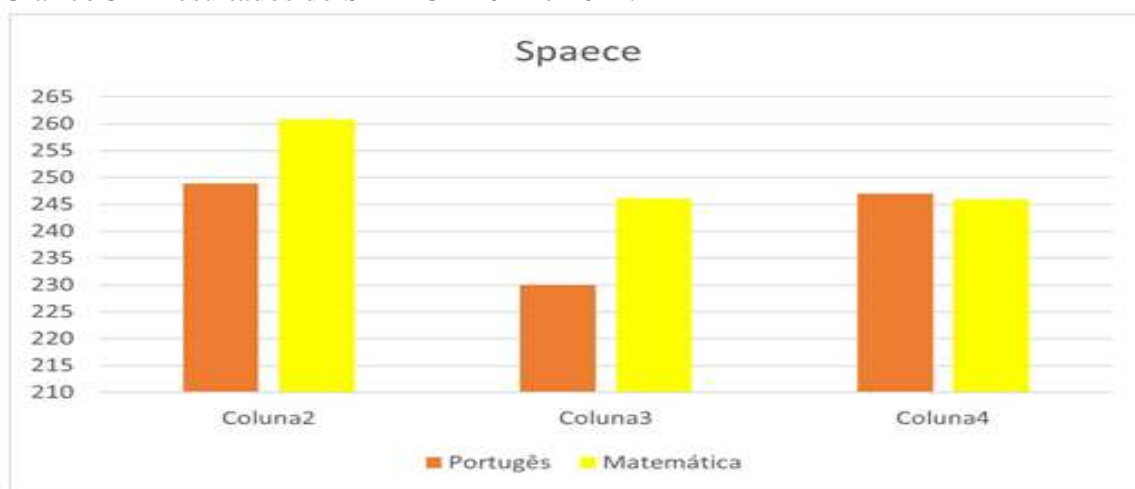
Portuguesa e Matemática. Essas avaliações padronizadas são de nível nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); estadual, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE⁴⁶) e municipal, Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Aquiraz (SAEFA⁴⁷). Além de outras com caráter diagnóstico. Os gráficos a seguir mostram os resultados da instituição nas últimas edições das avaliações do SAEB, SPAECE e SAEFA.

Gráfico 4 – Resultados do IDEB (SAEB) dos anos de 2017, 2019 e 2021.



Fonte dos dados: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 5 – Resultados do SPAECE 2021 e 2022.

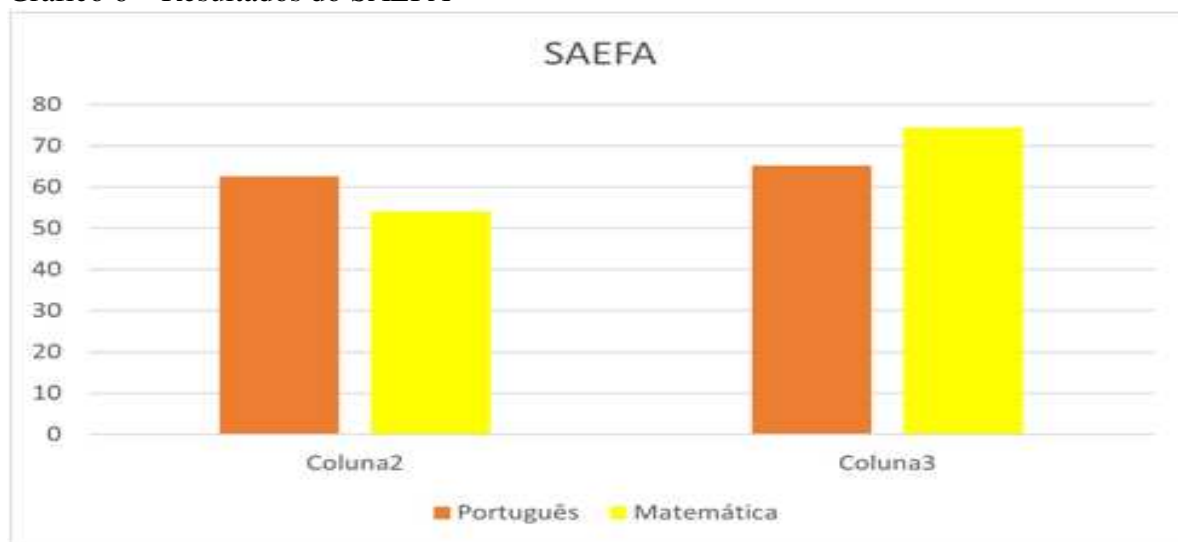


Fonte: projeto Político Pedagógico da EMEF Isidoro de Sousa Assunção

⁴⁶O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/> Acesso em: 04/07/2024.

⁴⁷ Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Aquiraz.

Gráfico 6 – Resultados do SAEFA



Fonte: projeto Político Pedagógico da EMEF Isidoro de Sousa Assunção

As colunas 2 e 3 do gráfico 3 referem-se ao ano de 2022 quando houveram duas aplicações do SPAECE. A primeira em caráter diagnóstico (logo após o período pandêmico), a segunda para a coleta da proficiência. Já a coluna 4 refere-se ao ano de 2023.

O Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Aquiraz (SAEFA) avalia as turmas de 1º ao 9º ano, sendo que os alunos de 1º e 2º ano são avaliados mensalmente e os alunos de 3º ao 9º ano a avaliação acontece bimestralmente. O objetivo deste sistema é acompanhar o desenvolvimento de habilidades cognitivas pelos estudantes. Vale ressaltar que este sistema de avaliação municipal foi adotado pelo município em 2021.

O Gráfico 2 apresenta os resultados do Ideb da escola entre os anos de 2017 e 2021. Em 2017, a instituição alcançou a média de 3,9 na avaliação aplicada aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2019, observou-se uma evolução significativa, com a média subindo para 5,0, desempenho que se manteve na edição subsequente, realizada em 2021.

De acordo com o Gráfico 3, é possível perceber uma melhoria também nos resultados das avaliações de proficiência aplicadas em 2022. Na primeira aplicação, de caráter diagnóstico, os alunos alcançaram uma média de 230 pontos em Língua Portuguesa e 238 em Matemática. Já na segunda aplicação, de caráter oficial, observou-se um avanço: a proficiência em Língua Portuguesa subiu para 247 pontos e, em Matemática, para 249.

O Gráfico 4 ilustra as médias dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos anos de 2022 (coluna 2) e 2023 (coluna 3). Em 2022, a média em Língua Portuguesa foi de 5,23 entre os alunos do 6º ao 9º ano. No ano seguinte, essa média caiu para

4,85. Em Matemática, os resultados indicam uma leve melhora: a média passou de 3,66, em 2022, para 3,70 em 2023.

6.6 Percepção e satisfação dos atores envolvidos na implementação da Educação em Tempo Integral

Toda política pública deve ser concebida a partir dos reais interesses de seus usuários, caso contrário, sua implementação pode resultar em frustrações, comprometendo sua efetividade e afastando-se das problemáticas que se propõe solucionar. Nesse sentido, Saravia e Ferrarezi (2006) destacam que:

A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Saravia e Ferrarezi, 2006, p. 29).

Dessa forma, o monitoramento contínuo das ações torna-se essencial para reduzir lacunas que possam comprometer sua efetivação, garantindo que a política pública cumpra seu propósito de transformar a realidade social.

Para compreender de forma mais aprofundada como os sujeitos percebem os efeitos da Educação em Tempo Integral (ETI) e de que maneira avaliam esses impactos na sua vida, na realidade da escola investigada, é fundamental dar voz aos envolvidos nesse processo. As percepções e experiências de alunos, professores e técnicos da Secretaria de Educação permitem identificar os avanços, desafios e expectativas em relação à política. A seguir, apresentamos os relatos obtidos durante as entrevistas, evidenciando como a implementação da ETI tem sido vivenciada no cotidiano escolar. Quando questionados sobre seu nível de satisfação com a ETI, os estudantes compartilharam as seguintes percepções:

A1: *Eu diria que 50% por ser bem cansativo e a gente querer mais atenção da nossa casa e também por não ter muito bem aquele convívio aqui dentro, por ser o dia todo (**suspiros**)... ser bem cansativo e acaba tendo aqueles desentendimentos, então eu não me sinto totalmente satisfeita aqui dentro porque eu sou uma pessoa que procura sempre ajudar todo mundo e tal, e isso meio que me cansa então eu gostaria também que, para melhorar, tivesse um psicólogo aqui dentro. Os professores, os professores são maravilhosos, mas poderia ter alguém que acompanhasse nós alguns e que nos deixassem melhores aqui dentro. Deixarem a gente satisfeitos.*

A2: *É 50% por causa que o horário mesmo, por causa que tem gente que mora longe e chega em casa cansado à tarde, então praticamente quase nada para fazer (risos). É que a rotina é muito cansativa e a gente é muito corrida nessa rotina e no outro dia a gente já vai ter que estar na escola então é bem cansativo.*

A3: *Eu acho, mais ou menos, porque tem esse lado bom e esse lado ruim. Acho que a escola tem muito a melhorar em questão de almoço. Podermos tomar banho, até descansar um pouco, se deitar. Ainda mais não tem isso, mas fora isso eu acho a escola boa. Em questão de aprendizado, todas as matérias. Acho muito bom e é só ter que melhorar nisso que eu falei.*

A análise das falas dos estudantes A1, A2 e A3, à luz da Análise de Discurso proposta por Eni Orlandi (2023), revela como os sentidos são construídos e influenciados por fatores históricos, sociais e ideológicos. Orlandi enfatiza que o discurso é uma prática social que reflete e constitui as relações de poder e as identidades dos sujeitos.

Desse modo, podemos perceber alguns fatores relevantes e que, sem dúvidas, impactam no desenvolvimento dos sujeitos que são os usuários da política de educação em tempo integral. O cansaço é um elemento recorrente nos discursos dos discentes: (A1: "*bem cansativo*", A2: "*a rotina é muito cansativa*", A3: "*tem esse lado bom e esse lado ruim*", mencionando a necessidade de descanso).

Pode-se afirmar que nesse contexto, o *sentido de cansaço não é apenas físico*, mas pode estar relacionado ao desgaste emocional e à adaptação ao modelo da ETI. Esse discurso se constitui dentro de um contexto onde a ampliação da jornada escolar deveria promover um aprendizado mais integral, mas, na prática, parece gerar uma sobrecarga.

Outro fator importante a observar é que a ETI teoricamente, busca um desenvolvimento mais holístico dos estudantes, mas A1 questiona essa proposta ao sugerir a necessidade de um psicólogo na escola. Isso indica que, para alguns estudantes, a escola não está sendo um espaço integral no sentido de se preocupar com o estado emocional da sua clientela. Já A2 relata que o horário estendido interfere na sua vida fora da escola, especialmente para quem reside distante. Isso pode caracterizar que a ETI pouco se preocupa com as questões geográficas ou que a forma como está sendo realizado não satisfaz as necessidades dos educandos. As falas de A1 e A2 demonstram uma contradição entre a promessa e a experiência vivida na escola.

Diante dos relatos, os alunos apresentam um equilíbrio entre pontos positivos e pontos que carecem de melhorias na realidade pesquisada: A1: "*Os professores são maravilhosos*", mas falta um acompanhamento psicológico; A2: "*Praticamente quase nada para fazer*", porque o tempo escolar consome a energia necessária para outras atividades; A3:

"A escola é boa", mas precisa de melhorias na alimentação e infraestrutura (banho e descanso).

Essa ambivalência mostra que o sentido da referida política, na instituição investigada, oscila entre uma experiência transformadora e um desafio desgastante. Em Orlandi (2015), essa oscilação acontece porque o discurso não é estático, ele se constrói em relação aos contextos e às posições sociais dos sujeitos. Com isso, concluímos que há um processo de ressignificação da escola, em que a aprendizagem é boa, mas estrutura (física, curricular, humana, tecnológica) para atender melhor às suas necessidades.

De acordo com a técnica da SME, há outros elementos imprescindíveis para uma melhor efetivação da política, como podemos apreender na fala abaixo:

T2: *Uma das coisas que eu acho que a gente precisa é (pausa) olhar e analisar, né, atualmente, é a questão da quantidade de professores. Por que a quantidade de professores? Ultimamente, a formação inicial do professor e, quando eu falo formação inicial, é realmente a formação acadêmica mesmo das universidades. Esse quantitativo de professores que estão se formando, ele tá um quantitativo bem restrito. Aqui no município, nós temos situações de escolas que existe uma carência não por conta do município, mas realmente por conta da falta de professores. E o que a gente percebe é que a cada ano, esses profissionais, eles estão cada vez mais escassos. Existe uma demanda, está existindo uma demanda muito grande dos profissionais e aí na contramão vem a quantidade de profissionais qualificados, de profissionais formados para assumir essas demandas. E conversando com outros colegas de outros municípios, a grande dificuldade também é essa. Então eu acho que assim hoje, nós temos que ter esse olhar mesmo para as universidades, para a formação desse profissional e com isso a gente sabe também que a questão salarial é algo que é um atrativo para o profissional e precisa ser visto também quanto política pública, seja municipal, seja estadual, para que chame mesmo esses profissionais que estão saindo do ensino médio para estar fazendo uma formação mais de disciplinas que eles podem estar assumindo a sala de aula, porque eu acredito realmente que daqui há alguns anos e alguns poucos anos essas questões vão ser questões extremamente delicadas para se fazer, porque temos políticas públicas voltadas para a educação em tempo integral, mas não temos para a formação desse profissional básico, desse sujeito enquanto professor mesmo, principalmente nas áreas específicas.*

A fala da técnica reflete um discurso de alerta sobre a escassez de professores e suas implicações para a política pública da Educação em Tempo Integral. A gravidade da situação é claramente apresentada no trecho em que fala: "*realmente a formação acadêmica mesmo*", "*quantitativo bem restrito*", e "*cada vez mais escassos*", destacando um olhar analítico sobre a formação de professores, apontando que há um número reduzido desses profissionais sendo formados.

Desse modo, a estrutura do discurso evidencia uma relação de causa e efeito: a diminuição de professores formados ocasiona carência de profissionais, o que impacta diretamente a implementação da ETI.

De acordo com Esquinsani e Esquinsani (2018), essa falta de professores tem razões estruturais:

Avizinha-se o risco de ‘apagão’ docente na Educação Básica brasileira. Tal risco assenta-se, sobretudo, em duas constatações: a parca opção por cursos de licenciatura e a defasagem quantitativa entre o número de jovens professores e o número de docentes na etapa final de suas carreiras. Para fazer o enfrentamento desta situação, são necessárias soluções estruturais que passariam por dois movimentos: a) o investimento na atratividade e a permanência na carreira docente, e b) o fortalecimento dos cursos de licenciatura (Esquinsani e Esquinsani, 2018, p. 258).

O discurso da T2 dialoga diretamente com os autores que a escassez de professores não é um problema exclusivo do município de Aquiraz, um fenômeno que afeta diferentes regiões. O uso da frase "*conversando com outros colegas de outros municípios, a grande dificuldade também é essa*" dá ao discurso uma dimensão coletiva, sugerindo que a carência docente é um fenômeno mais amplo.

Ao realizar as observações *in loco*, no ambiente da escola, foi possível constatar o quanto a rotina é afetada pela ausência de professores. Na ocasião, os docentes estavam sem o tempo integral destinado na escola para planejamento de suas atividades pedagógicas, devendo cumprir a rotina de substituição dos profissionais que ainda não haviam sido lotados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), ou que, por algum motivo, haviam desistido do trabalho na escola. Segundo alguns profissionais, essa é uma situação comum, principalmente no início do ano letivo, sendo ajustado posteriormente com seleção de professores pela SME.

Esse cenário confirma a preocupação expressa pela técnica ao afirmar que a falta de professores já compromete a implementação da ETI e tende a se agravar nos próximos anos. Além disso, a sobrecarga de trabalho imposta aos docentes compromete a qualidade do ensino e a efetividade da política pública, gerando um efeito cascata que impacta diretamente os alunos.

Outro aspecto a considerar é o tom de advertência que a entrevistada imprime como se antecipasse a um problema ainda maior no futuro. Isso fica evidente na passagem: "*Eu acredito realmente que daqui há alguns anos e alguns poucos anos essas questões vão ser questões extremamente delicadas.*" Esse discurso reforça a urgência na tomada de decisões políticas, pois a falta de professores não é uma questão para o futuro distante, mas algo iminente.

As percepções dos professores acerca da política de educação em tempo integral na escola consideram outros pontos importantes à sua melhoria, como podemos ver nos exemplos relatos:

P1: *Principalmente, melhorar o requisito da estrutura da escola. São luzes, ventiladores, banheiros. Seria principalmente melhorar a infraestrutura da escola, que está precisando muito. Também existem mudanças que podem ser feitas nas políticas públicas para que a educação funcione melhor nas escolas. Por exemplo, políticas públicas para educação, garantir o acesso à educação básica gratuita e obrigatória, reduzir a desigualdade social e regional, valorizar a diversidade e a equidade, investir em programas de formação de professores, oferecer assistência técnica às escolas, promover a inclusão social e econômica de grupos mais regionalizados, combater a discriminação do mercado de trabalho. E os alunos comentam muito sobre isso, né? E eles têm essa visão, principalmente o público daqui da escola, né? Eles comentam muito com a gente sobre isso, que os pais, um pai são presos, outro é do meio do crime. Eles têm muita visão, eles contam muito que quando eles saem, né? Quando eles saem da prisão, dizem assim, eles não têm oportunidades e geralmente vão voltar pro mesmo, vão voltar a cometer mesmo os atos. E eles têm essa convivência, né? Então eles têm essa visão. E aqui na escola, nós tenta trabalhar esse lado emocional deles, para que eles, tipo assim, tenham outras visões. Boas do futuro de cada um deles.*

P2: *Bem, o primeiro ponto é a formação continuada né e especializada para nós professores, por que com as formações agente pode ter o equilíbrio entre o ensino das matérias e as atividades extra classe. Ah, outra coisa, apoio socioemocional, maior envolvimento da comunidade escolar e principalmente a melhoria da infraestrutura escolar. Na minha visão são coisas essenciais.*

P4: *Pronto, né? São muitos, mas eu vou listar aqui pelo menos uns três para ti. O principal, cara, que é o mais importante, seria a questão da formação continuada dos professores, que é o que vai fazer com que os professores tenham norte para estar seguindo ali o programa. Outro ponto importante é o fato da estrutura, da adaptação, porque como eu falei anteriormente, a nossa escola é gigante. No entanto, não é adaptável, né? Então os meninos sofrem muito com a questão de falta de banheiro adaptado, né? O segundo ponto. O terceiro ponto seria colocar para funcionar a nossa sala de laboratório de ciência, que temos, mas não e por último, e não tão menos importante, a sala de multimídia, aonde fosse voltada. Apenas para os professores que vão trabalhar na Base Diversificados, filmes, os vídeos, só os emocionais voltados para trabalhar ali a fundo as emoções dos alunos. Então esses três pontos, quatro pontos falados são de suma importância se estivessem na nossa escola, que está precisando urgentemente.*

Orlandi (2023), nos ajuda a compreender as falas dos professores como construções a partir de suas vivências e contextos reais em que se situam, ou seja, não se trata meramente de uma exposição descritiva, mas carregam marcas de sentidos produzidos com base nas condições históricas e sociais em que se inserem.

As queixas em relação às condições de infraestrutura, recorrentes em diversos relatos durante a pesquisa, revela que não se trata apenas de pano de fundo, mas um elemento constitutivo do discurso sobre a efetivação da política na EMEF Isidoro de Sousa Assunção. Para além de uma instituição normativa, a escola precisa oferecer condições concretas para

que o ensino em tempo integral seja viável. Obviamente que a ausência dessas condições impõe limites à ETI como política pública eficiente. Quando o P1 afirma: *“Principalmente, melhorar o requisito da estrutura da escola. São luzes, ventiladores, banheiros. Seria principalmente melhorar a infraestrutura da escola, que está precisando muito”* temos um aspecto que dialoga com a noção de que o discurso é produzido por uma realidade concreta que necessita de atenção.

Quanto ao discurso de P2, podemos destacar o trecho em que diz: *“O primeiro ponto é a formação continuada né e especializada para nós professores, porque com as formações a gente pode ter o equilíbrio entre o ensino das matérias e as atividades extraclases.”* Aqui se inscreve o relato de um sujeito que demanda por formação, evidenciando uma lacuna institucional.

A partir da perspectiva de Orlandi (2023), percebemos que essa fala do professor não surge isoladamente. Ela se conecta a um histórico maior, carregado de lembranças e experiências compartilhadas sobre a valorização – ou a falta dela – da docência no Brasil. Quando o professor destaca a necessidade urgente de formação continuada, ele não está apenas expressando uma preocupação individual, mas ecoando um sentimento coletivo. Seu discurso revela um contraste evidente: enquanto há uma demanda crescente por qualificação docente, as políticas públicas ainda não oferecem o suporte necessário para que isso aconteça de forma efetiva.

A fala do entrevistado P4 sobre os laboratórios e sala de multimídia: *“(...)seria colocar para funcionar a nossa sala de laboratório de ciência, que temos, mas não [está em uso], e por último, e não tão menos importante, a sala de multimídia (...)”* aponta para algo crucial: enquanto a política prevê um ensino dinâmico e diversificado, os espaços destinados a essa proposta não estão em pleno funcionamento no contexto pesquisado. O discurso pode ser analisado à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1996), especialmente à infraestrutura escolar (também enfatizado na fala de P1) e à garantia de um ensino de qualidade. Em seu Artigo 4º, inciso IX, estabelece que é dever do Estado prover padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996, Art. 4º, IX).

Além disso, o Artigo 3º, inciso IX, reforça a necessidade de *“garantia de padrão de qualidade”*, evidenciando que a oferta de laboratórios e espaços multimídia deve ser assegurada para que contribua para o alcance dos objetivos da escola em tempo integral. Dessa forma, o depoimento do P4 revela que é preciso maior investimento e acompanhamento

na implementação da política. Os relatos nos colocam frente a uma ruptura entre o que a política pública propõe e o que, de fato, acontece na escola. Essa é uma questão central para compreender que as políticas públicas não se limitam apenas aos documentos normativos, mas se constituem como práticas discursivas que circulam e são interpretadas de diferentes formas pelos sujeitos que as vivenciam.

Nesse sentido, os obstáculos apontados pelos educadores coadunam com a experiência dos estudantes, que também compartilham as impressões de seus familiares sobre o modelo educacional do qual fazem parte. Em consonância com Oliveira e Araújo (2010), escola e família são instituições com objetivos distintos, em que cada uma deve cumprir seu papel no meio social. No entanto, não se pode negar que a boa relação entre ambas corrobora para o melhor desenvolvimento das crianças e jovens. Nessa direção, Ribeiro, *et al.* (2018) afirmam que:

(...) fica claro que a escola e as famílias são importantes para o processo na formação do educando como cidadão crítico e pensante, é necessário um trabalho conjunto com a família compromissada com o aprendizado do aluno, visando a alcançar melhorias na qualidade da relação família e escola (Ribeiro, *et al.*, 2018, p. 82).

Em face disso, realça-se que a relação entre escola e família é um fator determinante para o sucesso da política, pois o envolvimento dos responsáveis influencia diretamente na adaptação dos alunos à nova rotina escolar. Algumas ações são desenvolvidas: reuniões com as famílias, encontros individualizados, comemorações festivas com o objetivo de estreitar as relações, mas que se configuram como insuficientes para fortalecer as parcerias. A escola não está isolada do contexto social em que se insere, e as percepções das famílias sobre o tempo integral refletem essa relação. Nessa perspectiva, Orlandi (2015) aponta que o discurso não é produzido de forma individual, mas emerge das condições sociais e históricas em que o sujeito está inserido, carregando marcas de diferentes formações discursivas. Assim, as falas dos estudantes revelam não apenas opiniões individuais, mas também significados construídos a partir da interação entre a escola, a família e a comunidade. Diante disso, os alunos relataram como seus familiares percebem a experiência do tempo integral:

A1: *A minha família né, ela apoia o tempo integral, porque aqui nós estamos aprendendo o dia todo. No começo, é... (pausa) foi difícil porque eu ajudava em casa, mas depois as coisa normalizou. Então, tipo, hoje todos gostam que eu passe o dia na escola. Eles tem confiança.*

A2: *Sim, a minha mãe que me colocou na escola integral mesmo por causa que ela achava que seria melhor para mim passar tempo mais aqui mesmo na escola e estudar, mas então é bom.*

A3: *Eles acham muito bom, porque mais tempo na escola, mais tempo de aprendizado, aprender novas coisas, novas matérias, novas atividades. Eles gostaram da ideia de ter tempo integral na escola, só ficavam preocupados com a questão de almoço, o que seria. Mas fora isso, eles acharam bom, porque mais tempo na escola, mais tempo de aprendizado.*

Os dizeres dos estudantes encontram reforço na voz de um dos professores, que agrega outros elementos importantes:

P4: *(...) os pais, tem aqueles pais que amam de verdade, né, e tem aqueles pais que às vezes fica até com pena de deixar o filho o dia todo na escola, o fato do calor, o fato de não poder tomar um banho, algo do tipo, mas no modo geral, sempre o lado positivo está vencendo o lado negativo e isso é muito bom pra gente.*

Os discursos nos remetem a um sentido historicamente construído sobre o papel da família e da escola. Quando afirmam que seus familiares apoiam a jornada ampliada na escola porque “*mais tempo na escola, mais tempo de aprendizado*” (A3) ou que “*eles têm confiança*” (A1), ativam uma memória discursiva que associa o ambiente escolar à segurança, disciplina e ao desenvolvimento educacional, reproduzindo um discurso institucional sobre a escola como espaço privilegiado de aprendizado.

Pêcheux (2014) argumenta que não há neutralidade no discurso. Ele está sempre envolvido por ideologias que o sustentam. No caso, os enunciados dos discentes reforçam que a escola em estudo é um espaço positivo aos olhos de seus familiares, mas também revelam tensões, como no caso da A1, que menciona a dificuldade na adaptação no início de seu ingresso na ETI devido às responsabilidades domésticas. Vale destacar que esse fator pode estar relacionado a um histórico papel social atribuído às crianças no auxílio às tarefas domésticas.

Como é possível observar, as falas denotam um sentido positivo sobre o tempo integral, contudo, esse discurso não é homogêneo. Na explanação de A3, por exemplo, há uma preocupação dos familiares com a alimentação na escola, o que sinaliza um ponto de tensão entre o que é prometido como um espaço de qualidade e as reais condições oferecidas. Isso mostra que mesmo que as famílias manifestem apoio, existem questões estruturais que afetam a recepção e aceitação completa.

Quanto aos dizeres do professor P4 podemos perceber diferentes discursos. Quando afirma que “*tem aqueles pais que amam de verdade*” e, por outro lado, aqueles

que “às vezes fica até com pena de deixar o filho o dia todo na escola”, evidencia-se essas diferenças no que diz respeito, neste caso, ao papel da escola na vida das crianças e jovens. Fica claro ainda um deslocamento no discurso, ao sugerir inicialmente que a permanência das crianças na escola dá-se por amor dos pais aos filhos, enquanto, posteriormente, menciona que alguns pais “ficam com pena” devido ao calor ou à impossibilidade de tomar banho, com isso, o professor revela uma dimensão material e afetiva da experiência escolar que nem sempre é contemplada na formulação das políticas públicas.

Na parte final do enunciado, o discurso diz: “*mas no modo geral, sempre o lado positivo está vencendo o lado negativo e isso é muito bom pra gente*”. Aqui o professor imprime um tom otimista, sugerindo que, apesar das dificuldades, há uma tendência de aceitação e adaptação ao modelo de tempo integral. Esse otimismo pode significar como uma tentativa de reforçar o sucesso da política, mesmo diante dos desafios que ela apresenta. Diante de tal questão, podemos nos indagar sobre até que ponto essa positividade reflete uma aceitação legítima por parte das famílias ou a necessidade de reafirmar a viabilidade da política educacional?

Em suma, pode-se notabilizar que o apoio dos familiares ao tempo integral aparece atrelado à segurança e ao aprendizado, mas também carrega nuances que indicam desafios na implementação da política, como a adaptação da rotina e as condições oferecidas pela escola. É importante destacar ainda que para que a implementação da ETI ocorra com foco no desenvolvimento global do indivíduo, não pode desconsiderar as condições materiais que impactam, de alguma forma, a experiência dos estudantes, como infraestrutura e bem-estar. Assim, a análise discursiva permite compreender não apenas o que é dito, mas também os silenciamentos e deslocamentos presentes nesses discursos.

A aposta no desenvolvimento integral do estudante, proposta como eixo central da ETI, requer mais do que a ampliação do tempo escolar: exige investimentos concretos em infraestrutura, alimentação, formação docente, atividades diversificadas e ações articuladas com a comunidade. Desconsiderar essas dimensões significa restringir a política a uma lógica funcionalista, que valoriza o tempo como fim em si mesmo, esvaziando seu potencial emancipador.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito anteriormente, o envolvimento com a temática partiu da necessidade de compreender os desafios e possibilidades da educação em tempo integral no contexto municipal, especialmente diante das demandas educacionais locais. Enquanto pesquisador e superintendente escolar, tive a oportunidade de acompanhar de perto a implementação dessa política e seus impactos na comunidade escolar, o que despertou meu interesse em aprofundar a análise por meio desta pesquisa.

A realização deste estudo representou não apenas uma jornada acadêmica, mas também uma profunda experiência de crescimento pessoal e profissional. Ao mergulhar nos desafios e nas potencialidades da Educação em Tempo Integral no contexto em que atuo, pude ressignificar minha própria prática como educador e gestor público. Esse percurso fortaleceu meu compromisso com a equidade educacional, ampliou minha escuta sobre a realidade das escolas e reafirmou minha convicção de que políticas públicas bem implementadas podem, de fato, transformar vidas.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada em estudo de caso em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental em Aquiraz/CE. Foram utilizadas análises documentais, entrevistas com professores, alunos, gestão escolar e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, além da observação direta da rotina escolar. Essa metodologia permitiu compreender, a partir de múltiplas perspectivas, os avanços, desafios e impactos da política de educação em tempo integral na realidade estudada. O percurso metodológico também contribuiu para responder à questão central que orientou este trabalho: quais são os efeitos da política pública de educação em tempo integral para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção?

A partir da avaliação, foi possível identificar tanto desafios quanto avanços na implementação da política na escola pesquisada. Os resultados indicam que, apesar dos esforços para ampliar o acesso e a permanência dos alunos na escola, desafios como a infraestrutura inadequada, a formação docente, a escassez de recursos didáticos e a integração curricular representam entraves à consolidação de um modelo de ensino integral e equitativo. Além disso, observa-se que a extensão da jornada escolar, embora beneficie o aprendizado, pode gerar desafios na rotina dos estudantes e suas famílias, especialmente no que se refere à adaptação à carga horária ampliada.

Por outro lado, os dados também apontam aspectos positivos como a maior permanência dos alunos na escola, a ampliação de oportunidades de aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. Alunos e professores relataram percepções positivas em relação à formação integral proporcionada pelo modelo, destacando a inclusão de atividades diversificadas como eletivas, estudos orientados e protagonismo juvenil.

Desde 2020, a rede municipal de educação de Aquiraz tem adotado, de maneira mais estruturada, a gestão por resultados, por meio do acompanhamento e monitoramento das habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Esse processo ocorre através do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Aquiraz (SAEFA), permitindo que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das próprias escolas analisem o desempenho de cada turma e de cada estudante. Com isso, torna-se possível planejar e implementar intervenções pedagógicas que contribuam para a consolidação da aprendizagem.

No entanto, ao analisar os marcos legais da implementação dessa política, constatou-se a ausência de uma lei específica que regule a criação das escolas em tempo integral nos moldes da ETI. Essa ausência no município de Aquiraz ainda representa um desafio para a consolidação da política de Educação em Tempo Integral. Sem um marco legal que regule a ETI no município, há fragilidades na definição de diretrizes claras para sua implementação, especialmente no que se refere à infraestrutura, ao financiamento e à formação docente. A inexistência dessa normatização também dificulta a garantia da continuidade da política educacional, tornando-a suscetível a mudanças administrativas e a descontinuidades em gestões futuras. Dessa forma, a criação de uma lei municipal voltada à Educação em Tempo Integral se mostra essencial para consolidar essa política, garantindo sua estabilidade e eficácia na promoção da aprendizagem dos estudantes.

Apesar dessas limitações, a adoção de mecanismos de acompanhamento, como o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Aquiraz (SAEFA), tem possibilitado uma análise mais precisa do desempenho dos alunos e da efetividade da ETI nas escolas do município.

Por meio desse monitoramento e aliado às práticas aplicadas no contexto da jornada ampliada, constatou-se que os indicadores da escola avaliada evoluíram ao longo do período analisado. Foi possível observar uma diferença positiva nos dados de aprovação, reprovação e abandono escolar quando comparados o período anterior à implementação do tempo integral e os anos posteriores à adoção dessa política. Ou seja, após a introdução do programa de tempo integral, os resultados da escola apresentaram melhorias. As notas dos

alunos melhoraram consideravelmente, o que pode ser interpretado pelos índices de aprovação que, em 2024, todos os estudantes foram promovidos para a etapa seguinte. Os resultados do IDEB também revelam essa evolução, quando a escola chegou a sua maior média de 5,2 em 2023.

No entanto, os dados mais recentes, referentes aos anos de 2023 e 2024, ainda revelam desafios, especialmente no que se refere às taxas de abandono escolar, que persistem em algumas turmas. Esse cenário sugere que, apesar dos avanços proporcionados pela política, ainda há a necessidade de aprimoramentos, como o fortalecimento das estratégias de permanência e engajamento dos estudantes. Diante disso, torna-se fundamental aprofundar as análises sobre os fatores que levam ao abandono e buscar alternativas que garantam maior efetividade na retenção e no sucesso escolar. Em 2025, essas taxas se reduziram a 0%.

Entre esses fatores, destaca-se a infraestrutura da escola, que desempenha um papel crucial na experiência dos estudantes no contexto pesquisado e que é um aspecto bastante citado, especialmente por professores e estudantes. Com estrutura parcialmente adequada ocasiona a desmotivação dos discentes e profissionais e pode influenciar diretamente na decisão dos educandos de permanecer ou não na instituição. A ausência de espaços adequados para a realização de atividades pedagógicas diversificadas e oficinas extracurriculares, além de problemas estruturais, como ventilação inadequada, banheiros insuficientes e em situação precária, limitação de refeitório adequado, configuram obstáculos significativos para a implementação eficaz da jornada ampliada. Esses desafios podem comprometer o bem-estar dos alunos e reduzir o impacto positivo esperado da educação em tempo integral.

Outro ponto importante a ser destacado é o reconhecimento, por parte de todos os sujeitos da pesquisa, de que a ampliação da jornada escolar tem gerado efeitos positivos. Os sujeitos ressaltam a contribuição da instituição para a formação integral dos alunos, que vai além da aprendizagem dos conteúdos curriculares, abrangendo suas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural. Isso vai de encontro com Konzen (2019), ao afirmar que “(...) a escola não pode focar apenas na transferência de conteúdos programáticos das disciplinas curriculares, mas na formação integral do aluno, quando este desenvolve diferentes habilidades e competências ao longo do processo educativo (...)” (Konzen, 2019, p. 17).

Apesar da tentativa da escola em cumprir seu papel social, ainda apresenta outras questões no seu cotidiano expressadas pelos entrevistados: professores e estudantes, que necessitam de um olhar cuidadoso. Fatores como a extensão do currículo e a intensa carga de atividades podem resultar em um desgaste físico e emocional para os estudantes, dificultando

a concentração nas aulas o que pode afetar a qualidade do aprendizado e bem-estar geral, ocasionando, inclusive, insatisfações entre discentes e docentes.

Uma possível forma para a superação dessa fragilidade é uma revisão do currículo estabelecido pela equipe técnica da SME de Aquiraz, que cumpra as diretrizes da política de educação integral, mas que, ao mesmo tempo, considere a realidade dos estudantes e suas necessidades individuais. Sugere-se, como caminho para essa revisão curricular incluir maior flexibilização dos tempos pedagógicos, a diversificação das metodologias de ensino e a inserção de momentos de descanso e lazer ao longo da jornada escolar.

Ao passo que se fecha este trabalho, ainda há muito a ser discutido acerca da temática aqui abordada. Destaca-se que as políticas públicas na área educacional precisam avançar consideravelmente para atender as expectativas dos sujeitos inseridos nesse contexto e que também cumpram sua função social.

Constata-se que a Educação em Tempo Integral no município de Aquiraz, no contexto da Escola em Tempo Integral (ETI) é uma política em construção. Nesse sentido, faz-se necessário que haja um acompanhamento sistemático dessa política, com avaliações contínuas que permitam identificar avanços e desafios e que sejam realizados os ajustes necessários para garantir sua efetividade. A escuta ativa dos atores envolvidos: gestores, professores, estudantes e familiares, torna-se *sinequa non* para que a continuidade da ETI se dê de forma alinhada às reais demandas da comunidade escolar.

Este estudo apresenta algumas limitações devido à complexidade da educação em tempo integral, não abrangendo todos os desafios dessa política. Em outras palavras, os aspectos abordados não esgotam a amplitude dessa política, uma vez que ela envolve múltiplos desafios e variáveis. Assim, novas pesquisas são essenciais para aprofundar a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar. Para mim, como pesquisador e profissional da educação, esta investigação foi uma oportunidade valiosa de analisar criticamente a Educação em Tempo Integral em Aquiraz, considerando tanto os referenciais teóricos quanto às percepções dos envolvidos.

Diante de tais questões, percebe-se que a Educação em Tempo Integral se apresenta como um caminho promissor para a melhoria da qualidade do ensino e da formação social dos indivíduos, comprometendo-se, dessa forma, com uma sociedade menos injusta e mais igualitária, em que todos tenham seus direitos respeitados e garantidos.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Andréia Aparecida Alves; NUNES, Neuza Maria de Siqueira; REIS, Daniel de Siqueira Nunes. Juventude: o desafio de ingressar no mercado de trabalho. **Conexão Acadêmica**. [s.l.], v. 8, p. 108-118, 2017. Disponível em: https://unignet.com.br/wp-content/uploads/CA_157-Juventude-o-desafio-de-ingressar-no-mercado-de-trabalho-Andreia-Neuza-e-Daniel.pdf. Acesso em: 08/12/2024.
- ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria Pires *et al.* **Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição**. São Paulo: Garamond, 1996.
- ANDRADE, Diogo de Calasans Melo. Historicidade da propriedade privada e os cercamentos. **História: Debates e Tendências**, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 408-419, 2018.
- ANGNES, Cláudia; BUFFON, Marciano; MORIGI, Valdir José. Evolução do papel do Estado na promoção dos direitos sociais. **Revista Destaques Acadêmicos**, [s.l.], v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.univates.br/media/editora/revistas/destaquesacademicos/ano3n2/Artigo5.pdf>. Acesso em: 08/12/2024
- ANTUNES, Lucio Henrique Spiazzi Algerich; KIYAMA, Yoshiaki Yamamoto; PALERMO, Marcos Pascotto. O papel da burguesia na criação do Estado Moderno europeu: uma breve análise dessa relação na perspectiva econômica, jurídica e política. **DisciplinarumScientia | Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 133-141, 2014.
- AQUIRAZ. **Plano Municipal de Educação: decênio 2015-2024**. Aquiraz: Prefeitura Municipal de Aquiraz, 2015.
- AQUIRAZ. **Orientações Pedagógicas: ano letivo 2025**. Secretaria Municipal de Educação. Aquiraz, 2025.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p.1-7, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/chGpCqDwPprVkbyDXKXqWGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 26 mar. 2025.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: Teorias explicativas. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-40, 1995.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Educandos e Educadores: Seus Direitos e o Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife – PE: Editora Massangana, 2010.
- BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In:*

SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1-10.

BARROS, José D` Assunção. Cidade Medieval e Feudalismo - um balanço da questão. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 289-300, 2008.

BASTOS, Daniel Schneider. O direito à subsistência em xeque: um olhar sobre a lei dos pobres e o ato de emenda de 1834. **História econômica e história de empresas**, Niteroi, v. 21, n. 1, p. 135-173, 2018.

BEHRING, Eliane Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista online de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara – SP, v. 4, n. 3, p. 1573-1597, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766245023/html/>. Acesso em: 08/12/2024.

BRANCO, Noemi Nascimento. **O desafio de avaliar políticas públicas: conhecer, julgar, publicizar aprimorar**. 2005, 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará (UFC) Fortaleza, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, MEC, Brasília – DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso: 14 out. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb) e dá outras providências. Brasília: Secretaria Geral, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9. 608/ 1998, de 18 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1998. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017.** Criou a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral. Conceito.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/conceito>. Acesso em: 02/12/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2013/manual%20mais%20educacao%202013_final%20fnde.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Brasília: SEB/MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Todos Pela Educação.** Brasília: MEC, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Saiba Mais: Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Saiba Mais: Rede de Saberes: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.** 1. ed. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2024.** Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso: 14 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011. COLEGIADO:** CEB aprovado em: 4/5/2011 – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE, 2011.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas. 2. ed. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao> Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Política Social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 1011-1042, 2012.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais - Uma abordagem conceitual. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 6, n. 1, 2018. Disponível em: <https://rbma.site/wpcontent/uploads/mdocs/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20e%20Programas%20governamentais%20-%20uma%20abord%20conceitual.pdf>. Acesso: 06 dez. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso. **Desmonte do Estado no governo Bolsonaro**: menos república, menos democracia e menos desenvolvimento. Brasil incertezas e submissão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v.6, n.1, p. 41-65, 2002.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral**: desafios e possibilidades. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zXsmT3VW87KPt3DNKKKDGqh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CEARÁ. **Parecer CEE nº 0299/ 2020, de 10 de novembro de 2020**. Conselho Estadual de Educação. Fortaleza: CEE, 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/2992020-2.pdf>. Acesso: 14 mar. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do. **Documento orientador para Escolas de Tempo Integral das Redes Municipais do Estado Ceará**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2023.

CELLA, Rosenei. **Educação de Tempo Integral no Brasil**: história, desafios e perspectivas. Passo Fundo, 2010.

COHEN, Gerald A. Forças produtivas e relações de produção*. **Crítica Marxista**, São Paulo, n.31, p. 63-82, 2010.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos. **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo... além dos

espaços. Santarém: UFOPA, 2018.

CORBUCCI, Paulo Roberto; BARRETO, Ângela; CASTRO, Jorge Abrahão de; CHAVES, José Valente; CODES, Ana Luiza. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: Avanços e desafios na educação brasileira. **Repositório IPEA**, Brasília, v. 2, n. 17, p. 17-81, 2009. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4332/1/bps_n.17_vol02_2009_educacao.pdf. Acesso em 05 out. 2024

COSTA, Lucas Kaiser; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Neutralidade científica e ciência jurídica: as disfunções do paradigma positivista e suas influências no direito. **Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 57-72, 2018.

CRUZ, A. C. S; MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. [s.l.], v. 8, n. 2, p. 197-200, 2016.

CURY, Augusto. Mudanças na educação: o que mudou no ensino nos últimos anos? **Escola da Inteligência**, 2021. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/mudancas-na-educacao/>. Acesso em: 08 dez. 2024

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rh6fhCndfq3Y8RjTGKzj9Jk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 dez. 2024.

DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte; DARIUS, Fábio Augusto. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/11248 Rev+MV.pdf>. Acesso: 12 abr. 2025.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O ‘apagão’ docente: Licenciaturas em foco. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 258-269, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/>. Acesso: 17 mar. 2025.

ESTENSSORO, Luis. **Estado e Políticas Públicas no Brasil**: Questões Pendentes. 2013.

FAGNANI, Eduardo *et al.* **Crescer e distribuir é possível**: confrontando a narrativa golpista sobre a economia do PT. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. Política social**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD-UNB, 2000.

FARIAS, Gabriela Belmont. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s.l.], v.27, n. 2, p. 58-76, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/ZSNC6yjPGkG6t5kTQHC3Wxp/> Acesso: 16 mar 2025.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise e políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 959-979, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa**: ensaio e interpretação sociológica. [s.l.],

Editora Contracorrente, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERREIRA, Jessé Gomes; LIMA JÚNIOR, Francisco do O'. Políticas públicas do período de Lula: um olhar em busca de elementos keynesianos. **Revista de Economia regional, urbana e do trabalho**. [s.l.], v. 03, n. 02, 2014.

FERREIRA, Júnior Amarílio. **História da Educação Brasileira:** da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFScar, 2010.

FILHO, José Dantas. **Duzentos anos de constitucionalismo brasileiro:** Constituição de 1937. Brasília: Senado Federal, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GATTI, B. A. **Políticas públicas em educação:** desafios e estratégias. São Paulo: Cortez, 2014.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Reflex%C3%B5es-sobreeduca%C3%A7%C3%A3o-integral-e-escola-de-tempoGon%C3%A7alves/22a1eb12a5e020cfd5ba8583f8f18be334a23fdd>
Acesso em: 26 fev.2022

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. **Educação integral com a infância e a juventude.** **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** Belo Horizonte: Ânima Educação, 2014.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavaleiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 143-169, 2018.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social

no Brasil. **Revista em Pauta**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, n. 21, p. 117-139, 2008.

IPOLITO, Juliana Chioca; EDDINE, Eder Ahmad Charaf. Escola de Tempo Integral: concepções críticas e uma proposta de prática docente. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, [s.l.], v. 10. n. 6, p. 1-17, 2021.

JUNIOR, Paulo Torres; GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa; NOGUEIRA, Tiago Amorim. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 147-170, 2020.

KONZEN, Adriana Schneider Muller. **A formação integral do aluno**: estudo de caso a partir do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais NTTPS na EEMTI Matias Beck, em Fortaleza, Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/11/REDUZIDO-A-formacao-integral-do-aluno.pdf>. Acesso: 10 mar. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em Tempo Integral. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p. 91-110, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 02 mar. 2025.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas**: a fusão de texto e contexto. Tradução de Letícia Heineck Adriani. Campinas - SP: Arte escrita, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, J. F., & AMARAL, M. F. **Políticas públicas no Brasil**: conceitos, teorias e práticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Maciel Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, 2006.

MACHADO, C. Qualidade do ensino e escola de tempo integral. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 15, n. 31, p. 333-346, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4676. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4676>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova cultural, 1982.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [s.l.], v. 14, n. 50, p. 835-853, 2020. - ISSN 1981-

1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso: 02 mar. 2025.

MENEZES, Afonso Henrique Novaes; DUARTE, Francisco Ricardo; CARVALHO, Luis O sete Ribeiro; SOUZA, Tito Eugênio Santos. **Metodologia Científica: Teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina: Universidade Federal do Vale do Pernambuco, 2019.

MENEZES, Janaina, S.S. Educação em Tempo Integral: Direito e Financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, 2012.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, [s.l.], v. 8, n. 15, p. 369-381, 2014.

MOREIRA, Alexandre Mussoi. **A transformação do estado: neoliberalismo, globalização e conceitos jurídicos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

MORGAN, Karine Vichiatti; IGLESIAS, Alessandra Fontes.; NAJJAR, Alexandre Mendes. Programa Novo Mais Educação como retrocesso do direito à Educação. **Educação Sem Distância**. Rio de Janeiro, n.3, 2021. ISSN digital 2675-9993.

NASCIMENTO, Celina Henriqueta Matos de Heredia *et al*; ARAÚJO Mirna França da Silva; AMARAL, MarluCIA Delfino. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor)**, v. 8, Educação em tempo integral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto. **As Políticas Educacionais no Contexto dos Limites Absolutos do Estado e do capital em Crise**. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, Pontes Editoras, 2015.

OLIVEIRA, Alana Paula de. **Educação integral x Escolas de tempo integral: explorando os espaços para a educação em valores**. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2019. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191143/oliveira_ap_dr_prud.pdf?sequence=3. Acesso em 16 mar. 2025.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia. **Campinas**, v. 27, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 mar. 2025.

OLIVEIRA, Lidiana Gomes de. **Avaliação da política educacional de ampliação da jornada escolar: Programa Aprender Mais da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE no período de 2019 a 2023**. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, Campinas, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PAULA, Ricardo Zimbrão Affonso de. **Capitalismo: definições**. São Luís: EDUFMA, 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v.11, n. 2, p. 439-454, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1526/606>. Acesso: 02 mar. 2025.

PAVANELI, Keila Ferreira; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. As constantes mudanças nos contextos da formação de professores no Brasil. **Rev. Cient. Novas Config. Dialog. Plur.**, Luziânia, v. 2, n.1, p. 11-16, 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/10.4322/26754177.2021.006/pdf/dialogosplurais-2-1-59.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editora, 2014.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fabio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 1. ed. UAB/ NTE/ UFSM. Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2018.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes**. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais), Universidade Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Os três ciclos da sociedade e do Estado**. São Paulo: FGV-EESP, 2012.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Silvia Catarina. **Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição**. 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. cap. 8, p. 163-178.

PESSOA, Patrícia dos Santos; KLUMPP, Carolina Ferreira Barros; FERNANDES, Janaina da Silva Gonçalves; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Programa Mais Educação: Revisão de Literatura. **Psic. da Educ.**, São Paulo, 45, 2º sem. de 2017, pp. 87-94.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, 2014.

PINHEIRO, Glaucia Maria Pinheiro da Silva; FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. O Novo Mais Educação e sua apropriação por uma escola municipal de Fortaleza. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 53, n. 3, p. 295-336, 2023.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. 2. ed. Rio de Janeiro: Compus, 2000.

RIBEIRO, Mônica Alves; CALDEIRA, Poliane Martins Quinto; OLIVEIRA, ALVARENGA, Sâmella de Oliveira; ALVARENGA, Geruza Ney. Escola e família: uma aproximação necessária. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], v. 5, nº 0, p. 72-86, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/revista-espaco-academico-v05-n01-artigo-06.pdf>. Acesso: 17 mar. 2025.

RIBEIRO, Ricardo Agum; RISCADO, Priscila Ermínia; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, [s.l.], v. 3, n.2, p. 12-42, 2015. ISSN: 2318-8499.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em debate**. [s.l.], v. 4, n.1, p.103-115, 2016. Disponível em: https://inctpped.ie.ufrj.br/desenvolvimentoemdebate/pdf/dd_v_4_1_Lea-Carvalho.pdf. Acesso: 17 mar. 2025.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-15, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22510>. Acesso: 17 mar. 2025.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson; NACIF, Paulo Gabriel Soledade. **Educação integral em tempo integral: caminhos e desafios**. 2014. Disponível: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2403_educacao-tempo-integral-desafios.pdf. Acesso: 18 mar. 2025.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (org.). **Políticas Públicas: coletânea**. v. 1, Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limite e perspectivas**. 12. ed. Campinas SP. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEBRAE. Políticas Públicas: conceitos e práticas / supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48 p. Plataforma YouEduc. **Avaliações externas, quais são e para o que servem?** Publicação em: 12 Ago. 2019. Disponível em: <https://youeduc.com.br/avaliacoes-externas-quais-sao-e-para-o-que-servem/> Acesso: 04 jan. 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. 1 ed. São Paulo: Congage Learning, 2012.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. *et al.* **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Veras Editora. 2013.

SOARES, M. D. **A política educacional no Brasil: críticas e propostas para a melhoria do ensino**. Brasília: MEC, 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Francisca Valdeniza Lopes de. **Contextualizando o golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais**. VI Seminário CETROS: Crise e mundo do trabalho no Brasil - desafios para a classe trabalhadora. UECE, 2018.

SMITH, Roberto. **Propriedade da Terra e Transição para o Capitalismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SPIGOLON, Nima I; MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; FERRAZ, Elaine Cristina Vieira. **Educação Integral: Movimentos, Lutas e Resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

TOKARNIA, Mariana. **Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz#>. Acesso em: 13 jun. 2024.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume, 2001.

VIANA, Marcos Alan; CAETANO, Luciana Maria. Educação em tempo integral: uma revisão crítica com base na psicologia do desenvolvimento. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 26, n. 2, 2022.

VIEIRA, José Daniel; GRAÇA, Rogério Freire; RODRIGUES, SILVA, Auro de Jesus José Adailton Barroso da. Uma breve história sobre o desenvolvimento do Capitalismo. **Ciências Humanas e Sociais Unit**, Aracaju, v. 2, n.3, p. 125-137, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/76968>. Acesso em: 13 mar. 2024.

XAVIER, L.N. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais: CBPE / INEP / MEC, 1950-1960**. Bragança Paulista; IFAN, 1999

XAVIER, Libânia Nacif. A Reforma do ensino no Distrito Federal (1930-1935): Experimentalismo e liberalismo em Anísio Teixeira. **Cadernos de História da Educação**, [s.l.], v. 6, 2007.

XAVIER, Mauren; SIMÕES, Flávia; CORRÊA, Carlos. O que mudou na área da educação com a Constituição de 1988. **Correio do Povo**, 2023. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/especial/o-que-mudou-na-%C3%A1rea-da-educacao-com-a-constituicao-de-1988-1.1395696>. Acesso: 17 dez. 2024.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e método**. trad. Daniel Grassi, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral não é um privilégio e sim um direito!

A educação integral na escola em tempo integral. **Revista Cocar do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA**, Belém, v. 11. n. 21, p. 19-42, 2017.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Caro(a) gestor(a),

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ – CEARÁ”**, desenvolvida pelo mestrando em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará – UFC, José Regimar Braga Freires, sob a orientação da professora Dra. Roselane Gomes Bezerra.

Sua participação é voluntária e, caso decida colaborar com o estudo, suas respostas serão tratadas com seriedade e profissionalismo. O pesquisador assegura que os seus dados pessoais, incluindo nome do participante, não serão divulgados em nenhuma circunstância.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de análise e discussão dos resultados, contribuindo assim para o avanço da pesquisa científica na área em questão.

A participação consiste em, basicamente, duas etapas: 1. responder um questionário sobre os dados pessoais, a trajetória acadêmica e profissional (perfil sócio econômico); 2. Participar de entrevista semiestruturada para fins de coletas de dados que farão parte do escopo da pesquisa.

Agradeço a sua atenção e disponibilidade!

José Regimar Braga Freires

Mestrando

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA E O PESQUISADOR

Título do Protocolo de Pesquisa: “AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ – CEARÁ”,

Pesquisador: José Regimar Braga Freires

Endereço: Avenida Vale Albino, S/N – Pratiús I – Pindoretama - Ceará.

Cargo/Função: Professor da educação Básica/ Técnico da Secretaria Municipal de Aquiraz – Ceará.

Avaliação de risco da pesquisa: mínimo

Duração: 5 meses

II - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa objetiva avaliar a política pública de educação de tempo integral, seus limites e possibilidades em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental em Aquiraz/ CE.

Informamos que a pesquisa consiste na realização de entrevista semiestruturada, com questões abertas, acerca da política de educação em tempo integral no município de Aquiraz/ Ceará, no âmbito da escola pesquisada. Os entrevistados também responderão um questionário sobre os dados pessoais, a trajetória acadêmica e profissional (perfil sócio econômico).

Destaca-se que a sua participação é voluntária, no entanto, a colaboração de todos é muito importante, no sentido de evidenciar o desenvolvimento das ações da Política Pública em estudo no município e escola que são lócus desta pesquisa.

O questionário é destinado a todos os respondentes das entrevistas.

Informamos ainda que a presente pesquisa segue o disposto na resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, em seu Art. 9º. Dessa forma, todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais e sua identidade não será revelada.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e a nos empenharmos em veicular, de forma clara, seus resultados, através de artigos científicos, anais e/ ou encontros científicos sempre preservando a identidade dos voluntários.

Diante das explicações acerca da pesquisa que será realizada, em caso de concordância, pedimos que expresse seu consentimento validando a afirmação a seguir:

III – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que, após os esclarecimentos realizados pelo pesquisador e ter compreendido o que me foi explicado, concordo em participar do protocolo de pesquisa.

Aquiraz (CE), ____/____/____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

José Regimar Braga Freires
Responsável pelo estudo

APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

I - Roteiro de Entrevista para Gestor Escolar

1. Contextualização

- Se apresente e descreva brevemente sua experiência na escola e na gestão.

Indicador 1: Compreensão da Política de Educação em Tempo Integral

3. Conhecimento da Política

- Como você define a política de educação em tempo integral?
- Quais foram as principais diretrizes dessa política na sua perspectiva?

4. Implementação

- Como foi o processo de implementação da educação em tempo integral em sua escola?
(Recursos, capacitações, adequações físicas)
- Quais foram os principais desafios enfrentados durante esse processo?
- Como se deu o processo de implementação da educação em tempo integral na escola?

Indicador 2: Avaliação da Política

5. Impactos na Comunidade Escolar

- Quais mudanças você percebeu na aprendizagem dos alunos após a implementação da educação em tempo integral?
- Como essa política afetou a participação dos pais e da comunidade escolar?

6. Avaliação Interna

- A escola possui algum sistema de avaliação para monitorar a eficácia da educação em tempo integral? Se sim, como funciona?
- Quais indicadores você utiliza para avaliar o sucesso da política na sua escola?

7. Feedback dos Educadores

- Como os professores e demais funcionários da escola percebem a implementação da educação em tempo integral?

- Que tipo de formação ou apoio você considera necessário para os educadores nesse contexto?

Indicador 3: Perspectivas Futuras

8. Sugestões de Melhoria

- Que aspectos da política você acredita que precisam ser revisados ou melhorados?
- Existem práticas que poderiam ser incorporadas para fortalecer a educação em tempo integral?

9. Visão de Futuro

- Como você vê a evolução da educação em tempo integral nos próximos anos?
- Que papel você acredita que a gestão escolar deve desempenhar nessa evolução?

Conclusão

10. Considerações Finais

- Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a política de educação em tempo integral que não foi abordado?
- Você conhece outros gestores que poderiam contribuir com esta pesquisa?

II - Roteiro de Entrevista com Professores

1. Introdução e Expectativas

- Há quanto tempo você trabalha na escola e há quanto tempo participa do programa de Educação em Tempo Integral?
- Qual é a sua compreensão sobre os principais objetivos da política de Educação em Tempo Integral?

2. Rotina e Planejamento Pedagógico

- Como foi o processo de adaptação para a jornada ampliada? O que mudou em sua rotina e em sua prática pedagógica?
- Como é feito o planejamento das atividades diárias na jornada integral? Existe colaboração entre os professores e a coordenação para isso?
- Que tipos de atividades e conteúdos adicionais foram incluídos para atender aos objetivos da política de Educação em Tempo Integral?

3. Desafios e Dificuldades

- Quais são os principais desafios enfrentados na execução da jornada ampliada? (Ex.: carga horária, gestão do tempo, adaptação dos alunos)
- A escola oferece suporte suficiente em termos de recursos pedagógicos e infraestrutura para a implementação do programa?
- Como você lida com a resistência ou dificuldade de adaptação de alguns alunos e suas famílias?

4. Impacto no Aluno

- Quais mudanças você percebeu no comportamento e no desempenho acadêmico dos alunos desde a implementação do programa?
- Como a jornada ampliada tem influenciado o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a convivência entre os alunos?
- Em sua opinião, a Educação em Tempo Integral contribui para aumentar o engajamento dos alunos com a escola?

5. Formação e Desenvolvimento Profissional

- Você recebeu capacitação específica para trabalhar com a educação em tempo integral? Se sim, essa formação foi suficiente?
- Há formação continuada? Corresponde as suas expectativas e colaboram com sua prática em sala de aula?
- Como a jornada integral impacta o seu desenvolvimento e bem-estar profissional?

6. Avaliação e Feedback

- Existem mecanismos na escola para avaliar os impactos do programa de Educação em Tempo Integral? Você participa ou é consultado nessas avaliações?
- Que tipo de feedback você recebe dos alunos e de seus responsáveis em relação à jornada integral?

7. Sugestões e Melhorias

- Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a implementação e os resultados do programa de Educação em Tempo Integral?
- Existem mudanças que você acredita serem necessárias na política pública para que ela funcione melhor no contexto da sua escola?

III - Roteiro de Entrevista com Estudantes

1. Introdução e Primeiras Impressões

- Há quanto tempo você participa do programa de Educação em Tempo Integral?
- Como você se sentiu no início, quando a escola passou a funcionar em tempo integral?

2. Rotina e Atividades Diárias

- Como é um dia típico para você na escola com a jornada ampliada?
- Quais atividades você mais gosta e quais menos gosta na jornada integral? Por quê?
- A carga horária aumentada é confortável para você, ou você acha que é muito tempo na escola?

3. Impactos na Aprendizagem

- Você acha que tem aprendido mais coisas desde que começou o programa de Educação em Tempo Integral? Se sim, o que mais aprendeu?
- Quais matérias ou atividades você sente que ficaram mais fáceis ou mais difíceis com a jornada ampliada?
- Você sente que esse tempo a mais na escola está ajudando a melhorar suas notas?

4. Desenvolvimento Pessoal e Social

- Como você vê o relacionamento com seus colegas de turma e professores? A convivência maior na escola melhorou suas amizades?
- Você sente que as atividades da escola em tempo integral ajudam a desenvolver habilidades diferentes, como trabalhar em equipe, resolver problemas ou se comunicar melhor?
- Você se sente mais seguro e confiante na escola?

5. Rotina Fora da Escola

- Com a jornada integral, você sente que tem tempo suficiente para descansar e fazer atividades em casa, como brincar ou passar tempo com a família?
- Como a sua família vê o programa de Educação em Tempo Integral? Eles acham que é bom para você?

6. Sugestões e Melhorias

- Se você pudesse mudar algo no programa de Educação em Tempo Integral, o que seria?
- Existem atividades ou temas que você gostaria de ver na escola, que não fazem parte da jornada atual?

IV - Roteiro de Entrevista com Técnica I da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz

Tema: Comparação entre a Educação em Tempo Integral (ETI), o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação

1.Contexto e Implementação

- Como a Secretaria Municipal de Educação enxerga a evolução das políticas de ampliação da jornada escolar no município?
- Quais foram os principais desafios na implementação do Mais Educação e do Novo Mais Educação? E na implantação da ETI?

2. Objetivos e Diretrizes

- Quais são as principais diferenças nos objetivos da ETI em relação ao Mais Educação e ao Novo Mais Educação?
- Em termos de estrutura curricular e pedagógica, como cada um desses programas se organiza?

3. Recursos e Financiamento

- Como o financiamento desses programas é estruturado? Há diferenças na origem e na gestão dos recursos?
- O suporte financeiro para a ETI é suficiente para atender às demandas da escola?

4. Infraestrutura e Logística

- Em termos de infraestrutura e organização escolar, quais mudanças foram necessárias para a transição do Mais Educação/Novo Mais Educação para a ETI?
- Como a alimentação e o transporte escolar foram afetados pela adoção da ETI?

5. Impacto no Processo de Ensino-Aprendizagem

- Que impactos já foram percebidos na aprendizagem dos alunos com a adoção da ETI, em comparação com os programas anteriores?
- Há diferenças no perfil e na atuação dos professores e mediadores nesses diferentes modelos?

6. Engajamento da Comunidade Escolar

- Como foi a aceitação da comunidade escolar (professores, alunos e famílias) em relação à ETI em comparação com o Mais Educação e o Novo Mais Educação?
- Quais foram os principais desafios na comunicação e no envolvimento da comunidade na implementação desses programas?

7. Resultados e Avaliação

- Existem dados ou indicadores que mostram diferenças nos impactos da ETI em relação ao Mais Educação e ao Novo Mais Educação?
- Na visão da SME, quais são os principais pontos positivos e os desafios da ETI em relação aos programas anteriores?

8. Perspectivas Futuras

- Como a SME avalia a sustentabilidade da ETI a longo prazo?
- Há planos para ajustes ou aperfeiçoamentos no modelo de ETI adotado no município?

V - Roteiro de Entrevista com Técnica II da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz

1. Introdução e Contexto do Programa

- Qual é o seu papel dentro da Secretaria de Educação e seu envolvimento com a implementação da política de Educação em Tempo Integral?
- Quais são os principais objetivos que a Secretaria pretende alcançar com a política de educação em tempo integral?

2. Planejamento e Execução

- Como foi o processo de planejamento para a implementação do programa nas escolas? Quais aspectos foram prioritários?
- Quais foram as principais diretrizes e orientações fornecidas às escolas para adaptar a jornada integral?
- Como a Secretaria tem auxiliado as escolas a superarem os desafios relacionados à infraestrutura e à formação dos professores?

3. Monitoramento e Avaliação

- Existe um sistema de monitoramento específico para avaliar o impacto do programa de Educação em Tempo Integral? Como ele funciona?
- Quais indicadores são utilizados para medir a eficácia e os resultados do programa?
- A Secretaria realiza avaliações periódicas do programa? Se sim, quais foram os principais achados até o momento?

4. Desafios e Limitações

- Quais têm sido os maiores desafios enfrentados pela Secretaria na implementação da educação em tempo integral?
- Como são tratadas as dificuldades enfrentadas pelas escolas, como recursos insuficientes ou resistência dos envolvidos?
- A Secretaria considera que os recursos financeiros, materiais e humanos são suficientes para o cumprimento dos objetivos do programa?

5. Impactos Observados

- Com base nas avaliações realizadas até agora, quais impactos o programa de educação em tempo integral tem mostrado sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento dos alunos?
- De que forma o programa tem contribuído para o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo habilidades socioemocionais?
- Há alguma evidência de que a jornada integral está melhorando a relação dos alunos com a escola e a comunidade?

6. Percepções e Expectativas Futuras

- Quais são as expectativas da Secretaria para o futuro do programa? Existe a possibilidade de expansão ou de modificações?
- Em sua opinião, o que ainda precisa ser feito para que a política de educação em tempo integral seja mais efetiva?
- Quais são as sugestões para aprimorar o acompanhamento e a avaliação da política para garantir maior qualidade?

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

Caro(a) técnico(a) da SME; gestor(a); pedagógico(a); professor(a),

Solicito à Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, viabilizando um tempo para responder ao questionário que tem a finalidade de coletar informações básicas, porém, importantes para a realização do estudo o qual visa contribuir com a Avaliação da implementação da política pública de educação em tempo integral para o ensino fundamental uma escola no município de Aquiraz – Ceará, como uma política pública de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral. Sua participação é voluntária, o questionário visa coletar seus dados socioeconômicos, pessoais e profissionais para que se possa traçar o seu perfil que constará na pesquisa, no entanto, sua identidade, como nome, por exemplo, será preservada. O pesquisador agradece antecipadamente pelo tempo disponibilizado, pelo seu interesse e por sua contribuição participando desta pesquisa científica. Caso tenha alguma dúvida ou necessite de esclarecimentos adicionais, estou à disposição para auxiliá-lo(a).

Atenciosamente,

José Regimar Braga Freires

Bloco 1. Dados sociodemográficos

1. Qual sua idade (em anos)?

- ☐ De 18 a 25 anos;
- ☐ De 25 a 35 anos;
- ☐ De 35 a 45 anos;
- ☐ De 45 a 55 anos;
- ☐ Mais de 55 anos.

2. Gênero *Marcar apenas uma opção.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro _____

3. Qual seu estado civil? *Marcar apenas uma opção.

- ☐ Solteiro(a)

- ☐ Casado(a)
- ☐ União estável
- ☐ Separado(a)
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Viúvo(a)

Bloco 2. Formação superior

4. Qual a sua formação superior completa? *Marque todas as opções que indiquem e/ou correspondem sua formação* Exemplo: se você possui licenciatura e mestrado, marque “Graduação - Licenciatura” e “Mestrado”.

- ☐ Graduação - Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-Doutorado

05. Em qual/ quais curso(s) você é graduado(a)? *

06. Você cursou alguma disciplina (na graduação ou na pós-graduação) sobre educação integral e/ou ampliação da jornada escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Não * Ir para a questão 7

6.1 Caso tenha respondido "Sim" à questão 6, responda: Quais cursos (de graduação ou de pós-graduação) ofertaram as disciplinas?

6.2 Caso tenha respondido "Sim" à questão 6, responda: Quais disciplinas foram cursadas sobre esses temas?

Bloco 3. Trajetória profissional

07. Há quantos anos atua na área de educação?

- ☐ De 1 a 3 anos
- ☐ De 4 a 9 anos

- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ De 16 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

08. Qual sua função/ cargo atualmente na rede de ensino de Aquiraz?

- ☐ Diretor(a) escolar
- ☐ Coordenador(a) pedagógico(a)
- ☐ Técnico(a) da Secretaria Municipal de Educação (SME)
- ☐ Professor (a)*

09. Caso seja professor da escola em tempo integral, qual ou quais disciplina leciona?

10. Trabalha em qual/quais redes de ensino * Você pode assinalar mais de uma opção.

- ☐ Pública municipal
- ☐ Pública estadual
- ☐ Pública federal
- ☐ Privada

11. Em relação ao seu vínculo com a Prefeitura Municipal de Aquiraz, você é servidor(a):

- ☐ Efetivo(a)
- ☐ Contratado(a)
- ☐ Cedido(a) de outra rede de ensino
- ☐ Apenas cargo comissionado

12. Há quantos anos você exerce esse cargo/ função?

- ☐ De 1 a 3 anos
- ☐ De 4 a 9 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ De 16 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

13. Há quantos anos exerce sua experiência voltada a educação em tempo integral?

- ☐ De 1 a 3 anos
- ☐ De 4 a 9 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

Bloco 4. Experiência com os Programas de ampliação de jornada escolar

14. Você trabalhou com quais Programas de ampliação da jornada escolar? *Marque todas as opções que indiquem e/ou correspondem sua experiência profissional*

- ☐ Programa Mais Educação
- ☐ Programa Novo Mais Educação
- ☐ Programa Aprender Mais
- ☐ Não trabalhei com nenhum desses programas.