



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO CARLOS MARINHO RIBEIRO

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE AQUIRAZ PÓS-PANDEMIA**

FORTALEZA
2025

FRANCISCO CARLOS MARINHO RIBEIRO

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE AQUIRAZ PÓS-PANDEMIA

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

Orientador: Prof. Dr. Rafael Barros Barbosa.

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)

R369a Ribeiro, Francisco Carlos Marinho.

Avaliação da implementação do Programa Educação em Tempo Integral no sistema público de ensino de Aquiraz pós-pandemia / Francisco Carlos Marinho Ribeiro. – 2025.
156 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. Rafael Barros Barbosa.

1. Aprendizagem. 2. Políticas Públicas. 3. Pós-ensino remoto. I. Título.

CDD 320.6

FRANCISCO CARLOS MARINHO RIBEIRO

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE AQUIRAZ PÓS-PANDEMIA

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

Aprovada em: 28/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Barros Barbosa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Alesandra de Araújo Benevides
Universidade Federal do Ceará (UFC-Sobral)

Ao Deus Eterno.

“Pois, ainda que a figueira não floresça nem haja fruto na vide: o produto da oliveira minta, e os campos não produzam mantimentos: as ovelhas sejam arrebatadas do aprisco, e nos currais não haja gado, todavia eu me alegro no Senhor, exulto no Deus da minha salvação”. Habacuque: 3:17-

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e fé para conseguir realizar este trabalho.

A minha esposa Rejane Coelho que sempre esteve ao meu lado me incentivando e acreditando no meu potencial.

Ao meu filho João Lucas que entendeu os momentos de ausência para me dedicar aos estudos.

A minha mãe Jozivane que nos momentos mais sombrios de minha vida acreditou que eu realizaria todos os meus sonhos.

Ao meu pai José Carlos que me acompanhou nesta caminhada.

Aos meus irmãos e irmãs de ministério em especial aos meus pastores Davi Fidelis e Diana Costa que nesta caminhada nunca me deixaram desistir.

Ao meu orientador professor Dr. Rafael Barros Barbosa pelo incentivo e orientações durante a pesquisa.

Ao corpo docente do programa de pós-graduação, mestrado profissional em avaliação de políticas públicas pela excelência e compromisso com a educação.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A todos que acreditam que a educação pode ser um instrumento de transformação humana.

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. A escola tem que ouvir a todos e a todos servi. Este é o teste de sua flexibilidade. Anísio Teixeira

RESUMO

A presente pesquisa avaliou a implementação do Programa Educação em Tempo Integral no sistema público municipal de ensino de Aquiraz - Ceará, no contexto pós-pandemia, a partir das concepções de Educação Integral, das ações desenvolvidas e dos resultados percebidos pelos atores sociais envolvidos na execução do programa. A investigação tem por objetivo, avaliar a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral no sistema público de ensino de Aquiraz-Ceará pós-pandemia, nos anos de 2021 a 2023. O estudo é orientado pelas seguintes questões norteadoras: Quais foram as transformações e os desafios enfrentados na implementação do Programa Educação em Tempo Integral nas escolas públicas de Aquiraz-Ceará pós-pandemia? E quais contribuições o referido programa trouxe para a educação dos alunos da rede neste período? Para alcançar os objetivos delineados, e responder aos questionamentos adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. A análise foi fundamentada na proposta experiencial de Lejano (2012) e nos eixos da Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008), por permitirem uma compreensão abrangente do programa em seu contexto empírico, considerando tanto o discurso dos responsáveis pela implementação quanto as experiências e percepções dos atores e beneficiários da política pública (Rodrigues, 2011). Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas direcionadas as técnicas e coordenadoras municipais do programa nos períodos pré e pós-pandêmicos e os mediadores e facilitadores do programa. A análise dos dados foi conduzida com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) em consonância com a análise temática proposta por Dias e Mishima (2023), articulando os achados empíricos com as categorias teóricas previamente estabelecidas. Os resultados obtidos apontam que o Programa Educação em Tempo Integral embora tenha passado por muitos desafios, contribuiu com a aprendizagem dos sujeitos assistidos pelo mesmo, colaborando também voltados para as políticas públicas sociais do município de Aquiraz.

Palavras-chave: aprendizagem; políticas públicas; pós-ensino remoto.

ABSTRACT

This research evaluated the implementation of the Full-Time Education Program in the municipal public education system of Aquiraz, Ceará, in the post-pandemic context, based on the conceptions of Integral Education, the actions carried out, and the outcomes perceived by the social actors involved in the program's execution. The objective of this study is to assess the implementation of the Full-Time Education Program in the public education system of Aquiraz-Ceará during the post-pandemic period, from 2021 to 2023. The study is guided by the following research questions: What were the transformations and challenges faced in implementing the Full-Time Education Program in public schools in Aquiraz-Ceará after the pandemic? And what contributions did the program bring to students' education during this period? To achieve the outlined objectives and respond to these questions, a qualitative methodological approach was adopted, applied in nature, with exploratory and descriptive objectives. The analysis was based on Lejano's experiential framework (2012) and the In-Depth Evaluation approach by Rodrigues (2008), as they allow for a comprehensive understanding of the program within its empirical context, taking into account both the discourse of those responsible for its implementation and the experiences and perceptions of the public policy actors and beneficiaries (Rodrigues, 2011). The data collection instruments used included document and literature review and semi-structured interviews conducted with the municipal coordinators and technical staff responsible for the program in both pre- and post-pandemic periods, as well as with program mediators and facilitators. Data analysis was carried out based on the content analysis approach proposed by Bardin (2011), in alignment with thematic analysis as proposed by Dias and Mishima (2023), articulating the empirical findings with previously established theoretical categories. The results show that although the Full-Time Education Program has faced many challenges, it has contributed to the learning of the people it assists, and has also contributed to the social public policies of the municipality of Aquiraz.

Keywords: learning; public policy; post-remote education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica de Aquiraz-Ceará.....	71
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo do decreto nº 7083/10 e da portaria nº 1144/2016.....	35
Tabela 2 – Escolas organizadas por polos – Aquiraz-Ceará	83
Tabela 3 – Escolas contempladas pelo PME no ano de 2010 em Aquiraz-Ceará	85
Tabela 4 – Escolas contempladas pelo PME no ano de 2011 em Aquiraz-Ceará	86
Tabela 5 – Escolas contempladas pelo PME do ano de 2012 a 2015 em Aquiraz-Ceará	87
Tabela 6 – Escolas contempladas pelo PNME e Programa Educação em Tempo Integral no ano de 2018 em Aquiraz-Ceará	90
Tabela 7 – Plano de Contingência e Retomada das Atividades Presenciais da Rede Municipal de Aquiraz-Ceará	96
Tabela 8 – Análise Vertical do dados qualitativos TR1	129
Tabela 9 – Análise Vertical do dados qualitativos TR1	133
Tabela 10 – Relação entre as falas dos entrevistados.....	137

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CF	Constituição Federal
COVID	Corona Virus Disease
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUST	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TRAJETÓRIA TEÓRICA DA PESQUISA AVALIATIVA	23
2.1 Educação em Tempo Integral no Brasil: conceitos e reflexões.....	23
2.2 Educação Integral no Brasil: transformações ocorridas ao longo do processo.....	29
2.3 Política de Educação em Tempo Integral de Aquiraz – Ceará.....	39
2.4 Os impactos da pandemia na educação	50
3 DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA.....	65
3.1 Abordagem, tipologia e categorias de análise da pesquisa	66
3.2 Universo, amostra e sujeitos da pesquisa.....	69
3.3 Técnicas de coleta de dados e procedimentos para análise dos dados	75
3.3.1 <i>Pesquisa documental e bibliográfica</i>	<i>75</i>
3.3.2 <i>Entrevistas semiestruturadas.....</i>	<i>76</i>
3.4 Definição do método de análise dos dados.....	77
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	82
4.1 Trajetória Institucional da Política Pública de Educação Integral no município de Aquiraz-Ceará.....	83
4.2 O Percurso da Educação em Aquiraz-Ceará: contexto pós-pandemia.....	92
4.3 Contexto e Implementação do Programa antes e pós-ensino remoto.....	103
4.4 Formação continuada.....	110
4.5 Desafios enfrentados	114
4.6 Percepção sobre a comunidade escolar.....	119
4.7 Aprendizagem dos estudantes	122
4.8 Avaliação e indicadores	125
4.9 Análise temática dos dados.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) E TÉCNICO(A) DA SME RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO DO	

PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE AQUIRAZ- CEARÁ (2016)	151
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) E TÉCNICO(A) DA SME RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE AQUIRAZ EM PÓS PANDEMIA....	152
APÊNDICE C – ENTREVISTA APLICADA COM OS MEDIADORES RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM AQUIRAZ-CEARÁ	153
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	154
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o conceito de Educação Integral foi se formando por meio das lutas de diversos integrantes da sociedade. Portanto, é fundamental entender como esses processos se desenrolaram ao longo dos anos e como se relacionam com a busca pela democratização do acesso e pela valorização da educação pública. Desde que foi aprovada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº. 9.394/1996, a definição de políticas públicas de Educação em Tempo Integral vem sendo estimulada no Brasil.

A implementação de programas de Educação em Tempo Integral no Brasil tem se expandido nas últimas décadas, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento pleno dos alunos. No entanto, a pandemia da COVID-19 trouxe desafios inéditos para o sistema educacional, afetando diretamente as políticas educacionais e a execução de programas como o Educação em Tempo Integral da rede pública de Aquiraz-Ceará. A partir desse cenário, a presente pesquisa visa avaliar a implementação desse programa na rede de ensino, no contexto pós-pandêmico, identificando os desafios enfrentados e as transformações ocorridas durante esse período.

Para tanto, é essencial realizar um levantamento histórico da Educação Integral no Brasil, compreendendo suas origens, influências e os diferentes modelos adotados ao longo do tempo. A análise desse percurso possibilita identificar avanços e desafios enfrentados, bem como as contribuições de educadores e políticas públicas que moldaram a concepção atual desse modelo educacional. Além disso, esse resgate histórico permite contextualizar as transformações recentes e avaliar de que forma as experiências passadas podem subsidiar estratégias para a consolidação da Educação Integral no cenário pós-pandêmico.

Um dos nomes mais significativos na trajetória da Educação Integral, foi o educador Anísio Teixeira. Ao longo de várias décadas, especialmente durante os períodos democráticos, ele liderou importantes batalhas em prol de uma educação pública que fosse integral e de qualidade. O mesmo foi o idealizador da primeira experiência de ampliação da jornada escolar no Brasil na década de 1950 quando

inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, em Salvador, na Bahia.

Segundo Anísio Teixeira(2009), a escola primária seria organizada em duas áreas: a da instrução, que corresponde ao modelo tradicional de ensino, e a da educação, com foco na aprendizagem ativa. Na área de instrução, seriam mantidas as práticas tradicionais da sala de aula, como o ensino de leitura, escrita e matemática, além das ciências físicas e sociais. Já na área de educação, estariam presentes atividades complementares que promovessem a socialização, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física, ou seja, esta área focava no desenvolvimento social dos alunos.

O Programa Mais Educação (PME), instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), representou uma importante iniciativa de política pública voltada à indução da Educação em Tempo Integral nas escolas públicas brasileiras. Fundamentado na concepção de formação integral do sujeito, o programa visava ampliar o tempo e o espaço pedagógico dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, por meio da oferta de atividades interdisciplinares, culturais, esportivas e de apoio à aprendizagem. Em sua formulação, o PME dialogava com os princípios da Educação Integral e com o paradigma da escola como espaço de desenvolvimento pleno do ser humano, ganhando relevância na agenda educacional como estratégia de enfrentamento das desigualdades e melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

Em Aquiraz-Ceará, o município atendia aos requisitos estabelecidos pelo programa e aderiu ao PME visando melhorar os índices de aprendizagem da rede de ensino. Assim, o programa foi implementado, inicialmente, em 7 (sete) escolas a partir de 2010. Destinado aos alunos do ensino fundamental, o PME atendia especificamente aqueles alunos que estavam dentro dos critérios estabelecidos, como vulnerabilidade social e necessidade de apoio pedagógico complementar. Nos anos subsequentes, houve um aumento progressivo e significativo no número de instituições contempladas no município, porém algumas escolas ainda não haviam sido contempladas.

Nesse cenário, a SME de Aquiraz-Ceará, com o intuito de apoiar as escolas que ainda não haviam sido contempladas pelo PME, criou o Programa Educação em

Tempo Integral através da Lei Municipal Nº 1.186/2016, datada de 29 de junho de 2016. Neste período o município optou por adotar a mesma estrutura e os critérios do PME, tanto na organização e na seleção das atividades ofertadas no período complementar, quanto no processo de seleção dos voluntários que iriam desenvolver as atividades com os alunos na escola. A principal distinção entre os dois programas residia no fato de que o programa municipal arcaria com os custos dos materiais necessários para a realização das atividades na escola, além de realizar o pagamento das bolsas destinadas ao ressarcimento da alimentação e do transporte dos voluntários. Após a implementação do Programa Educação em Tempo Integral, a rede de ensino passou a ofertar jornada ampliada em todas as escolas da rede.

A escolha desta temática, está diretamente relacionada à trajetória pessoal e profissional do pesquisador. A Educação em Tempo Integral sempre despertou no proponente um interesse particular, dado o seu potencial de transformar a experiência escolar e proporcionar uma formação que desenvolve todas as dimensões do aluno, indo além do currículo tradicional. A vivência do pesquisador com a Educação Integral teve início em Aquiraz-Ceará em 2013, quando este foi selecionado para atuar como facilitador da aprendizagem na modalidade de teatroPME, sendo este uma das primeiras iniciativas do Governo Federal para promover a ampliação da jornada escolar.

Em 2015, com o intuito de aprimorar a supervisão das atividades desenvolvidas nas escolas, a Secretaria da Educação instituiu o cargo de coordenador do programa PME nas escolas. Tal cargo era custeado com recurso próprio e era específico para o PME. Cada coordenador assumia a responsabilidade de articular e orientar as atividades do programa em colaboração com os monitores (mediadores e facilitadores) na instituição. Nesse período, o proponente deste estudo foi convidado para ocupar o cargo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito. No entanto, em 2016, tais cargos passaram a ser exercidos pelos próprios coordenadores pedagógicos da instituição, não havendo mais um coordenador específico para o programa.

O PME, contudo, não era ofertado em todas as escolas da rede, mas apenas naquelas que se enquadravam nas diretrizes estabelecidas pelo programa. Os critérios para a seleção das unidades escolares incluíam aspectos como vulnerabilidade social,

índices educacionais e disponibilidade de infraestrutura para a implementação das atividades propostas. Dessa forma, algumas escolas da rede não foram contempladas pelo programa, o que impulsionou a busca por alternativas para ampliar a oferta de Educação Integral no município.

Em 2016, o PME sofreu uma alteração passando a se chamar Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 e instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como uma atualização e ampliação do PME, observando as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O PNME foi criado em 2016, sendo a continuidade do PME e das políticas de Educação Integral, que já estavam em desenvolvimento em algumas localidades do Brasil (Brasil, 2017).

Em 2020, em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus, as atividades do programa Educação em Tempo Integral foram suspensas, bem como as aulas presenciais em todo país, atendendo às medidas dos decretos emitidos pelos governos Federal, Estadual e Municipal. Em 2021, com a retomada das aulas presenciais de forma gradativa, a Secretaria Municipal da Educação de Aquiraz-Ceará reativou o Programa Educação em Tempo Integral por meio de um subprojeto denominado projeto Aprender Mais.

Portanto, a trajetória profissional do pesquisador é marcada por sua atuação em diferentes funções no âmbito do Programa de Educação em Tempo Integral no município de Aquiraz-Ceará, incluindo as atividades de facilitador, mediador e coordenador, o que lhe proporcionou uma compreensão ampla e aprofundada das especificidades e dos desafios enfrentados na implementação dessa política pública. O envolvimento direto e contínuo com as dinâmicas do programa ao longo dos anos possibilitou a construção de um olhar crítico sobre suas transformações, especialmente no período pós-pandêmico, quando foram exigidas adaptações significativas às novas realidades educacionais.

Essa vivência prática consolidou-se como um fator motivador para a realização deste estudo, cuja escolha temática está fortemente ancorada na relação de pertença entre o pesquisador e o objeto investigado. Tal aproximação favorece uma

análise mais sensível e contextualizada da política, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de conhecimento comprometido com a realidade da rede pública de ensino local.

Além dessa motivação empírica, a investigação fundamenta-se em um arcabouço teórico que reconhece a educação em tempo integral como uma proposta educacional que ultrapassa a simples ampliação da jornada escolar. Conforme destacam autores como Coelho (2009), Cavaliere (2014), Paro (2009), Gonçalves (2016), Gadotti (2009) e Moll (2009; 2014), trata-se de um projeto pedagógico que visa à formação integral do sujeito, englobando as dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural, em consonância com uma concepção ampliada de educação.

Todavia, a consolidação dessa política em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas, como é o caso de Aquiraz, demanda atenção especial à forma como ela é operacionalizada nos territórios. A pandemia de COVID-19 agravou essas desigualdades e impôs novos desafios à gestão educacional, exigindo a reestruturação dos calendários escolares, a reformulação de práticas pedagógicas e a reconfiguração dos espaços escolares. Nesse cenário, torna-se essencial investigar de que maneira o Programa de Educação em Tempo Integral foi adaptado, que estratégias foram mobilizadas e quais tensões emergiram no processo de sua retomada.

A relevância teórica desta pesquisa, portanto, reside na articulação entre as políticas públicas educacionais e a prática pedagógica em contextos de crise, contribuindo para o aprofundamento do debate em torno da efetividade da Educação em Tempo Integral em realidades vulneráveis. A análise da experiência de Aquiraz oferece subsídios relevantes para o aprimoramento da política local. Diante do exposto, surgem as questões norteadoras deste estudo: Quais foram as transformações e os desafios enfrentados na implementação do Programa Educação em Tempo Integral nas escolas públicas de Aquiraz-CE pós-pandemia? Quais contribuições o referido programa trouxe para a educação dos alunos da rede neste período?

Os questionamentos serão respondidos a partir da análise da concepção de Educação Integral, incluindo aquelas propostas pelo Programa Educação em Tempo Integral de Aquiraz-Ceará e as identificadas durante o processo de pesquisa, tendo como principais atores: o coordenador responsável pela implantação do programa na

rede de ensino em 2010, o atual coordenador municipal do programa responsável pelo acompanhamento e monitoramento em rede e os mediadores e facilitadores responsáveis pela execução das atividades do programa na escola. Para esta pesquisa avaliativa, é crucial confrontar as concepções de Educação Integral presentes no programa com a compreensão dos atores envolvidos em sua implementação. Neste intuito, serão analisadas as dimensões de implementação, ações e transformações ocorridas no Programa Educação em Tempo Integral, pós-pandemia, nos anos de 2021 a 2023.

Para responder a estes questionamentos, o estudo, tem como objetivo geral avaliar a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral no sistema público de ensino de Aquiraz-Ceará pós-pandemia, nos anos de 2021 a 2023. E para atingir este objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos deste estudo:

- Analisar o conteúdo da política pública com atenção à formulação, bases conceituais e coerência interna;
- Compreender o contexto de formulação e implementação da política no município;
- Avaliar a trajetória institucional da política no município, com ênfase no período de 2021 a 2023;

Para alcançar estes objetivos, utilizou-se a epistemologia de avaliação em profundidade proposta por Lea Rodrigues (2008) em consonância com o Modelo Experiencial proposto por Lejano (2012). Tal proposta foi definida a partir de alguns pressupostos que contemplam a avaliação em profundidade a qual, de acordo com a autora, deve ser vista como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional. Isso, por si só, estabelece a pluralidade e a interdisciplinaridade como requisitos fundamentais para a pesquisa. Rodrigues também enfatiza que, “para realizar esse tipo de avaliação, é necessário considerá-la como vital para a implementação de uma proposta de avaliação aprofundada de políticas públicas de caráter social” (Rodrigues, 2008, p.11).

Portanto a pesquisa se baseia em quatro dimensões consideradas essenciais para a efetivação de uma avaliação em profundidade de políticas públicas de caráter social. Destacando-se a análise de conteúdo, que permite avaliar a estrutura

e a consistência do programa educacional a partir de três aspectos fundamentais: formulação, bases conceituais e coerência interna. Em seguida, a análise de contexto da formulação da política investiga as condições políticas, sociais e econômicas que influenciaram a criação da política, considerando também as influências externas e as necessidades locais. A terceira dimensão é a trajetória institucional do programa, envolve o estudo de sua evolução ao longo do tempo, avaliando a consistência na implementação e possíveis desvios de seus objetivos iniciais (Rodrigues, 2008).

Por fim, avalia-se o espectro temporal e territorial considera a adaptação da política às especificidades locais e o seu desenvolvimento ao longo do tempo, analisando sua duração, fases de implementação e ajustes necessários para atender às diferentes realidades regionais. A combinação dessas dimensões possibilita uma avaliação aprofundada e abrangente da efetividade e sustentabilidade das políticas públicas em educação (Rodrigues, 2008).

Com base nessas dimensões, este estudo focou em três das quatro propostas por Rodrigues: Análise de Conteúdo, Análise de Contexto e Trajetória Institucional. Essas categorias serviram como referência para a investigação, orientando a formulação dos objetivos específicos e permitindo uma compreensão mais aprofundada sobre a estrutura, o desenvolvimento e as condições que influenciaram a implementação do programa analisado.

Teoricamente o estudo, fez um levantamento histórico sobre a Educação Integral, tanto em nível nacional quanto local. As reflexões se concentram na concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. O pressuposto teórico desta pesquisa baseia-se nas contribuições de Paro (2009), Gonçalves (2016), Gadotti (2009), Cavaliere (2014) e Moll (2009; 2014), que discutem a Educação Integral sob a perspectiva do desenvolvimento humano. Esses autores criticam a visão fragmentada e reducionista da educação, que se limita ao ensino de conteúdos básicos, como leitura e escrita, e defendem uma abordagem que considere a formação integral do indivíduo, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais.

A Educação Integral, portanto, é vista como uma forma de garantir que a escola não apenas transmita conhecimentos acadêmicos, mas também promova a

cidadania, a participação social e o desenvolvimento pleno dos estudantes. A escolha destes autores para a fundamentação teórica desta pesquisa avaliativa justifica-se pela relevância de suas contribuições para a compreensão da Educação Integral e sua aplicação nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente no contexto brasileiro. Esses estudiosos, ao abordarem a Educação Integral, não se limitam apenas ao aumento do tempo escolar, mas propõem uma reflexão profunda sobre a educação como um processo formativo que deve abranger todas as dimensões do ser humano.

Primeiramente, Paro (2009) é fundamental para esta pesquisa por sua crítica à visão fragmentada e reducionista da educação, defendendo a necessidade de repensar o ensino como um processo integral. Sua proposta de uma Educação Integral considera a totalidade do ser humano, destacando a importância de uma educação que desenvolva o indivíduo não apenas cognitivamente, mas também emocional, social e culturalmente. Para Paro, a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos e promover a formação de sujeitos críticos e autônomos, uma perspectiva central para este estudo.

Gonçalves (2016) contribui com a ideia de que a ampliação da jornada escolar só faz sentido se for utilizada de forma a oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem significativas e emancipadoras. Sua abordagem destaca a importância de entender a Educação Integral como um processo que envolve a promoção de experiências educativas que transcendam o conteúdo curricular tradicional, alinhando-se com a perspectiva de Moll (2009; 2014), que também critica a ampliação da jornada escolar sem uma ressignificação do tempo e do espaço educacional. Para Moll, a Educação Integral deve ser vista como um modelo pedagógico que considera o aluno como um ser completo, cuja formação envolve aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Sua visão também defende a ressignificação dos tempos e espaços escolares, o que está em consonância com a proposta de uma educação transformadora e integrada.

Já Gadotti (2009) traz uma contribuição relevante ao ressaltar que a Educação Integral vai além da ampliação da jornada escolar, sendo necessária uma transformação nas práticas pedagógicas e no currículo escolar. Sua análise enfatiza que a educação deve promover a formação crítica e a construção do conhecimento de

maneira que considere o aluno em sua totalidade e em diversos aspectos, um ponto que também é destacado por Cavaliere (2014), que argumenta que a Educação Integral deve contemplar a formação ética, estética, política e social do indivíduo. Para Cavaliere, o currículo escolar deve ser integrado e refletir a complexidade humana, com o objetivo de formar cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

Portanto, a escolha desses autores é justificada pela riqueza de suas reflexões sobre a Educação Integral, que envolvem tanto as críticas ao modelo tradicional de ensino quanto às propostas para a implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral do ser humano. Suas contribuições oferecem uma base teórica sólida e abrangente para compreender como a Educação Integral pode ser efetivada nas políticas educacionais e como ela pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos. A leitura integrada de suas obras possibilita uma análise crítica e aprofundada das potencialidades e desafios da Educação Integral, sendo, portanto, essencial para a construção do referencial teórico deste estudo.

Para analisar o contexto educacional no período pós-pandemia, foram selecionados autores cuja produção teórica oferece contribuições relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados pela educação, com ênfase nas questões relativas à implementação do Ensino Integral. Guedes, Rosa e Anjos (2021) foram escolhidos por oferecerem uma análise abrangente sobre os impactos estruturais e pedagógicos causados pela pandemia nas redes públicas de ensino, destacando de forma clara as fragilidades enfrentadas pelas escolas e pelos profissionais da educação. Suas reflexões são particularmente valiosas para compreender a realidade da educação básica no Brasil, cenário no qual o ensino integral busca se consolidar como uma estratégia de inclusão e qualidade.

Cunha e Silva (2020) contribuem significativamente ao discutir como a pandemia acentuou a naturalização das desigualdades educacionais e intensificou processos de evasão escolar. Suas análises permitem problematizar o contexto do ensino integral à luz das desigualdades históricas e estruturais do sistema educacional brasileiro, agravadas no período pandêmico. Cabral e Ruas (2021) enriquecem o

referencial teórico ao enfatizar a relação intrínseca entre educação, democracia e direitos humanos. A presença deste referencial fortalece a compreensão de que a garantia da educação integral transcende os aspectos pedagógicos, configurando-se como um instrumento essencial para o exercício pleno da cidadania e da democracia.

Por fim, a contribuição de Gatti (2022) amplia o horizonte de análise ao situar os desafios da educação em uma perspectiva global e transformadora. Ele oferece uma visão crítica sobre as transformações sociais e educacionais provocadas pela pandemia, ajudando a refletir sobre as novas configurações do campo educacional no cenário pós-crise. A escolha desses autores, portanto, busca garantir uma abordagem teórica consistente, abrangendo desde as diretrizes oficiais e análises empíricas até reflexões críticas que contribuem para uma compreensão aprofundada dos desafios e possibilidades da educação integral no contexto pós-pandêmico.

Acredita-se que, esta pesquisa seja relevante, pois a mesma visa contribuir a partir dos resultados obtidos, para a reflexão e regulação deste, por parte dos responsáveis pela política pública no município de Aquiraz-Ceará. Visto que o estudo tem sua originalidade na análise do contexto pós-pandemia, com dados empíricos de atores do município. Assim, a importância desse tema é evidente diante do crescimento da demanda por uma educação mais inclusiva e equitativa, e da necessidade de preparar os estudantes não apenas para o campo acadêmico, mas também para uma cidadania ativa e participativa, que os coloquem como protagonistas de sua história. A pesquisa ainda busca contribuir para a construção com toda a comunidade acadêmica, na construção do conhecimento científico.

2 TRAJETÓRIA TEÓRICA DA PESQUISA AVALIATIVA

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram ou lhe deviam assegurar na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (Teixeira, 1997, p. 65).

Este capítulo contempla as categorias teóricas que dialogam diretamente com o objetivo deste estudo. Inicialmente, tem-se a categoria que reflete sobre a Educação em Tempo Integral, explorando conceitos e reflexões que sustentam essa temática. Em seguida, a discussão gira em torno da categoria que aborda sobre Educação Integral no Brasil, contemplando também as transformações ocorridas ao longo do processo. Na terceira categoria traz-se uma discussão sobre Política de Educação em Tempo Integral de Aquiraz (CE). Na última categoria apresenta-se os impactos da pandemia na educação.

2.1 Educação em Tempo Integral no Brasil: conceitos e reflexões

Muito se tem falado sobre Educação Integral, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, depara-se com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, presencia-se o termo sendo associado à ideia de mais tempo ou mais eficácia do ensino, o que induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades escolares para uma formação mais completa do homem (Pestana, 2013). Ouseja, para falar sobre a Educação Integral, é preciso entender que há a polissemia do termo, e que dependendo da época e da ideologia, ela canaliza para um sentido.

Souza (2024) afirma que, Educação Integral e de tempo integral têm sido uma temática frequente, no campo de disputas ideológicas e de conflitos de ideias, porém ambas, apresentam um olhar diferenciado acerca das aulas tradicionalmente trabalhadas no campo educacional. Pois, pensar em educação em tempo integral exige,

pensar em uma educação para além do ensino puramente dos conteúdos. Ou seja, uma educação que, possibilite aos educandos atividades curriculares e extracurriculares que contribuam para uma aprendizagem significativa.

Além disso, Paro (2009) defendem que a Educação Integral deve possibilitar ao aluno autonomia e liberdade de criação, destacando a importância de uma educação que vá além dos conteúdos acadêmicos e esteja alinhada com a formação crítica e emancipatória do sujeito. No Brasil, tem-se muitos debates sobre a temática, na literatura pesquisada diversos autores trazem suas concepções sobre o assunto. Diante de tantas percepções faz-se necessário diferenciar, Educação Integral de Educação em Tempo Integral (ETI), para assim facilitar a compreensão e as reflexões durante a leitura. Nesta perspectiva Gadotti (2009) nos traz que, não se pode restringir a Educação Integral apenas à ampliação da jornada escolar, porém, esta é uma possibilidade de efetivar a Educação Integral.

Gonçalves (2016) acrescenta que:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (Gonçalves, 2016, p. 131).

Enquanto, Paro (2009), nos diz que, a Educação Integral vai além do aumento da carga horária. Trata-se de repensar as práticas educativas para que se tornem mais significativas e integradas ao cotidiano dos alunos. Ele sugere a criação de ambientes diversificados que incluam atividades culturais, esportivas e de convivência, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante.

Moll (2009), outra estudiosa do assunto, também defende que a Educação Integral não é sinônimo de jornada ampliada e que não basta ampliar o tempo, é preciso ressignificar os tempos e os espaços escolares. Ou seja, os alunos precisam realizar atividades durante a ampliação da jornada escolar. As concepções de Gonçalves (2016) e Moll (2009) são bastante semelhantes, pois ambos acreditam que só o fator tempo, não melhora a aprendizagem. Gonçalves (2016) questiona a necessidade dessa variável estar atrelada à Educação Integral no sentido de garantir

oportunidades ao educando de

uma aprendizagem significativa que promova a sua emancipação. Enquanto Moll (2009) aborda a necessidade de ressignificação dos tempos e espaços escolares como preceitos para efetivação da Educação Integral.

Em consonância com os autores, esta pesquisa defende a Educação Integral na perspectiva formativa, onde a educação promove o desenvolvimento integral do indivíduo em suas múltiplas facetas, apropriando-se de tempos e espaços disponíveis, criando oportunidades para tornar a aprendizagem mais significativa e emancipatória. A partir dessas reflexões, tem-se a diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, conforme o que dispõe o Decreto nº 6.253/2007 sobre o Fundeb, no seu art. 4º, onde, a educação pode ser considerada em Tempo Integral quando a duração da jornada escolar é “igual ou superior a 07 (sete) horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007, s/p).

O artigo citado acima, traz que, toda escola que oferece aos seus estudantes uma carga horária mínima diária de 07 (sete) horas pode ser definida como de Tempo Integral. Isso não significa que, a mesma trabalhe com Educação Integral, sendo está algo mais complexo, que considera além do tempo de permanência na escola, o desenvolvimento integral do indivíduo. Por isso, os conceitos de Educação Integral e Escola Integral são divergentes, embora tenham muita similaridade e um depende do outro.

Miranda (2019) colabora com este estudo trazendo a distinção destes termos:

1. Tempo integral: [...] trata-se de uma denominação para o aumento específico de horas diárias do aluno, sob responsabilidade da instituição escolar. [...] Ele corresponde, de acordo com a Lei 10.172/2001 - do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Decreto 6.253/2007 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a um período de no mínimo sete horas diárias na escola.

2. Horário integral: este termo é sinônimo da expressão tempo integral. [...] é comumente utilizado nos espaços escolares, pela comunidade escolar, para denominar as propostas de aumento da jornada escolar, talvez porque o termo “horário” integral carrega um lastro “quantitativo”, de mais tempo em horas, e não um “tempo” mais qualitativo.

3. **Jornada ampliada:** Este conceito [...] não está definido em nenhum ordenamento legal. Porém, acreditamos que ele se refira a um tempo menor que sete horas, que corresponde ao tempo integral, e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei 9.394/96 (Miranda, 2019, p. 58).

Moll (2009) ainda amplia este conceito, definindo: “Educação Integral – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo” (Moll, 2014, p. 19). Assim, compreende-se que para existir Educação Integral é preciso uma proposta pedagógica comprometida com a formação humana.

Paro (2009) argumenta ainda que, a Educação Integral vai contra o modelo tradicional ou a “educação bancária” citada por Freire. Abordando que:

[...] quando se pensa em uma educação ideal, pensa-se na concepção de que existe alguém que sabe - alguém que detém conhecimentos e informações - e alguém que não sabe; e esse alguém que sabe passar as informações para esse alguém que não sabe. Pronto, isso é educação (Paro, 2009, p. 14).

Nesse contexto, o autor argumenta que a visão de uma educação ideal não se resume à ideia de que uma pessoa, que possui conhecimentos e informações, consegue transmiti-las a outra que não as possui. Para ele, esse ato de repassar informações, por si só, não é suficiente para caracterizar a verdadeira educação. Na concepção tradicional da educação, “o aluno é visto de forma parcial e não integral. Como o que importa é a transmissão de conhecimento e informação é notória a mínima preocupação com quem ensina e principalmente com quem aprende” (Paro, 2009. p. 14).

Paro (2009) discute sobre Educação Integral na perspectiva de trabalhar o homem na sua integralidade, pois é complicado falar em educação e pensar no homem de forma fragmentada, sem pensá-lo de maneira plena. É nesta perspectiva que o autor discute Educação Integral: pensando no homem como um ser que traz consigo uma história particular, além de suas crenças, sua cultura, seus valores, seus conceitos políticos e suas ideologias, visando um ser autônomo. Para o autor é preciso investir num conceito de Educação Integral que supere o senso comum e que leve em consideração o ser humano em sua totalidade, visando a formação de cidadãos

críticos.

Esses aspectos são capazes de produzir o que os estudiosos chamam de produção humana, criar um juízo de valor, avaliar o que é bom e o que não é e, a partir daí, avaliar também o que o torna humano. Logo, com a sua humanidade, o homem traz consigo as suas histórias. Assim, a Educação em Tempo Integral, defende uma educação que promova a liberdade, a autonomia e o pensamento crítico, propondo um processo educativo colaborativo, onde os alunos devem ser agentes ativos em sua própria aprendizagem.

Esse pensamento, converge com o pensamento de Gonçalves (2016), Gadotti (2009), Cavaliere (2014), Moll (2009; 2014) que não associam a Educação Integral apenas ao aumento da carga horária, mas, ao desenvolvimento do ser humano em diversos aspectos. Como afirma Gonçalves (2016):

Aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (Gonçalves, 2016, p. 130).

Nesse sentido, é de fundamental importância levar em conta todo o processo pedagógico que atende à integralidade do ato de educar. Para isso, a escola não deve se atentar apenas para essas questões cruciais. Elas conectar os conhecimentos a realidade dos alunos, de seus contextos sociais e históricos, com uma abordagem pedagógica integral, para conseguir êxito. Paro (2009), faz uma observação importante para as escolas e os sistemas de ensino, que muitas vezes não veem esse fracasso como sendo delas, mas sim como uma falha do aluno, que não consegue atender às expectativas do sistema educacional.

Entretanto, ao considerar uma visão integral do ser humano, a escola deve revisar suas metas e utilizar os espaços disponíveis, tanto internos quanto externos, como oportunidades para construir significados que envolvam a participação dos alunos. Além disso, é fundamental cultivar nos estudantes um sentimento de pertencimento, o que irá promover também um senso de competência, essencial para que se sintam motivados a aprender e a explorar conhecimentos além do que a escola

formal oferece.

Segundo Paro (2009), é essencial que a Educação Integral não se limite apenas ao ensino de disciplinas como matemática, leitura e escrita. É necessário que a formação dos alunos seja ampliada, buscando desenvolver o processo educativo em todas suas dimensões: cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva. O objetivo é conceber uma educação que favoreça a formação abrangente do ser humano em todos os seus aspectos. Paro critica a superficialidade dos temas transversais, enfatizando a relevância do conhecimento e das informações que ajudam a promover a autonomia e a consolidação de uma cidadania plena.

Ao refletir sobre a necessidade de promover o desenvolvimento integral do ser humano por meio da Educação Integral, vislumbra-se uma escola comprometida com a ressignificação de sua prática pedagógica cotidiana. Tal compromisso requer que os educadores se envolvam em um processo contínuo de reflexão crítica sobre suas ações, tanto no contexto da sala de aula quanto nos demais espaços escolares, considerando o uso do material didático e a organização curricular. O objetivo central é assegurar que todas as atividades realizadas na instituição estejam imbuídas de intencionalidade educativa, contribuindo para a formação plena dos estudantes. Cavaliere (2014) reforça essa ideia, ao definir que a Educação Integral,

[...] trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. (Cavaliere, 2014, p. 1214).

Essa abordagem integrada visa formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de lidar com os desafios da modernidade. A proposta destaca a necessidade de uma educação que valorize as múltiplas dimensões do ser humano: Além disso, a implementação da Educação Integral demanda um comprometimento coletivo, envolvendo educadores, gestores, famílias e a comunidade. O fortalecimento de parcerias e a formação continuada dos professores são passos cruciais para que essa visão se torne uma realidade.

Portanto, retomando o discurso, em consonância com os autores, fica claro

que, a Educação Integral se refere ao desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões. Ou seja, o ser humano como um todo. Já a Escola de Tempo Integral está relacionada à ampliação do tempo escolar para no mínimo 7 (sete) horas diárias. Na ETI há inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da Educação Integral. Porém, apenas o aumento da carga horária não efetiva o desenvolvimento integral dos educandos.

Paro (2009) afirma que, caso contrário, a educação se transforma em um instrumento de poder, exercendo a alienação e servindo como uma ferramenta ideológica dentro do sistema neoliberal. Nesse contexto, a educação não é apenas uma resposta aos desafios contemporâneos, mas um caminho necessário para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária. Ao investir na formação integral dos indivíduos, estamos, de fato, moldando um futuro mais justo e sustentável.

2.2 Educação Integral no Brasil: transformações ocorridas ao longo do processo

O debate em torno da Educação Integral no Brasil tem sido uma constante desde as primeiras décadas do século XX, apresentando momentos de intensidade variada, de acordo com os contextos políticos e econômicos vigentes. É crucial lembrar que Anísio Teixeira desempenha um papel central nessa discussão, sendo considerado um dos principais defensores da Educação Integral dentro do sistema público de ensino. Anísio Teixeira foi pioneiro, nos anos 1950, na tentativa de implementar um modelo de escola em tempo integral, com o objetivo de proporcionar uma formação abrangente e completa aos indivíduos (Coelho, 2019).

Anísio Teixeira sugeriu um modelo de escola que proporcionasse às crianças todas as condições necessárias para que pudessem explorar suas capacidades ao máximo. O autor enfatiza a relevância da educação em responder às necessidades dos alunos, abrangendo desde alimentação e saúde até questões sociais, ao tratar do tema do abandono escolar (Teixeira, 2009). Considerando as questões sociais que, atualmente, permeiam o campo educacional. É fundamental refletir sobre isso, uma vez que essas preocupações possuem raízes históricas, o que nos leva a reconsiderar qual é o verdadeiro objetivo da instituição escolar.

Teixeira (2009) explica como a escola primária deveria ser dividida,

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita da escola ativa. No setor de instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação às atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (Teixeira, 2009. p. 82).

Neste enfoque, verifica-se uma preocupação em relação à formação plena do indivíduo, algo inquestionável dada a dedicação incansável do autor em promover uma educação pública de excelência voltada para as demandas da classe trabalhadora. Para atender às demandas do progresso, existia a carência de uma educação completa, que tivesse como meta preparar a criança para o mundo “civilizado”, pronto para encarar o mundo do trabalho.

Coelho (2019), esclarece este fato:

[...] a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no país. No sentido desse propósito, cabia uma formação mais completa possível. (Coelho, 2009, p. 91).

Após essa primeira experiência de escola pública em tempo integral no Brasil, novas iniciativas surgiram na década de 1980, no governo de Leonel Brizola, como a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, concebidos pelo sociólogo Darcy Ribeiro. Segundo o autor:

A eleição de Leonel Brizola para Governador do Rio de Janeiro ensejou o primeiro programa sério de reforma do sistema escolar público de primeiro grau. Existiram tentativas anteriores, mas não passaram de meros ensaios de breve duração, apesar de ser muito antiga entre nossos educadores uma aguda consciência crítica sobre a gravidade do problema educacional brasileiro. (Ribeiro, 1986.p 16).

Em consonância com a citação, o governo de Brizola assumiu o compromisso de melhorar o sistema de ensino público no Rio de Janeiro, e tentou romper com a tradição antipopular da escola pública brasileira. Nesse período, o

contexto educacional brasileiro estava marcado por sérios problemas de analfabetismo e evasão escolar.

De acordo com os dados apresentados por Ribeiro (1986), o país tinha 19 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, e apenas 48,6% dos alunos conseguiram avançar da primeira para a segunda série (IBGE, 1980). Esse cenário de evasão e analfabetismo foi usado como argumento pelo primeiro governo de Leonel Brizola para evidenciar a desigualdade na distribuição de oportunidades educacionais. Enquanto as crianças da elite econômica tinham acesso às melhores condições de desenvolvimento, os filhos das classes mais pobres enfrentavam condições precárias como desnutrição, falta de estímulo familiar, infrequência e poucas horas de estudo (Ribeiro, 1986, p.12).

Segundo Darcy Ribeiro, a escola primária além de ser seletiva, era elitista por favorecer apenas um grupo de crianças que não era a maioria. A escola tradicional estava acostumada a lidar com crianças bem alimentadas, estimuladas e sem dificuldades em aprender. Em contrapartida, os alunos desprivilegiados sofriam com um ensino despreparado para atender as suas deficiências e peculiaridades (Ribeiro, 1986, p. 14). Segundo o livro dos CIEPs (1980), considerado como obra representativa dessa proposta. As instituições públicas de ensino,

[...] funcionando em regime de dia completo [...] ministra aos alunos currículo do 1º grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno. [...] Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho na sala de aula com recreação, esportes e atividades culturais. (Ribeiro, 1986, p. 42).

Os centros funcionavam como uma escola e uma extensão da casa do alunado, pois além dos conteúdos formais, eles forneciam educação higiênica, assistência médica, quatro refeições diárias e prédios escolares adequados para a criança permanecer o dia inteiro, além de estimular o bom convívio social por meio de regras de convivência na sala de aula, no refeitório e nos corredores (Ribeiro, 1986).

Nesse sentido Moreira (2015) afirma que:

Essa nova concepção de educação pensada para os CIEPs exigiu também a construção de uma cultura escolar distinta da escola tradicional. Essa afirmação

indica que novas formas de comportamento deveriam fazer parte do processo educativo, novas condutas e hábitos seriam transmitidas e um novo conjunto de normas deveria ser estabelecido para definir os conhecimentos a serem ensinados. Darcy sugere que a educação de hábitos deveria ser realizada por meio de contratos e projetos construídos com a participação ativa dos alunos. (Moreira, 2015, p. 96).

Para tanto, o projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994. A primeira etapa consistiu na implementação e expansão do modelo educacional e a segunda foi marcada pela necessidade de ajustes no modelo original, após os primeiros anos de expansão. Nos CIEPs, Darcy procurou congregiar as atividades no mesmo espaço, visando promover maior integração entre as práticas educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilitar entendê-las como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno no espaço escolar (Coelho, 2019).

Segundo Coelho (2019), a criação dos CIEPs constituiu-se como uma das polêmicas experiências de Educação Integral realizadas no país. Em primeiro lugar, pelo tamanho da estrutura, pelos objetivos propostos por Darcy de concentrar todas as atividades em único espaço, as concepções dos professores que estariam trabalhando nos CIEPs e a implementação do projeto, como meio de prevenir a delinquência dos alunos.

Em 1996, com a aprovação da LDBN, estabeleceu-se a ampliação da jornada escolar em seus artigos 34 e 87. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) também elencou a expansão do tempo do aluno na escola com a jornada escolar de sete horas. Em 2007, o FNDE instituiu, por meio de Portarias Interministeriais, o PME na perspectiva de fomentar uma política de Educação Integral e neste mesmo ano, criou-se um fundo para garantir o financiamento do programa: o FUNDEB (MEC, 2009).

O programa e uma agenda de Educação Integral, criado através da Portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, institui do com a parceria entre os ministérios, do desenvolvimento social e combate à fome, do esporte e o da educação (Brasil, 2007). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) vem financiando essas ações desde 2008, proporcionando o processo de adesão das escolas e redes de ensino ao programa. Essa estratégia é regulamentada pelo decreto nº 7.083/2010, que induziu a ampliação

do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola e em atividades educacionais coordenadas pela escola (Brasil, 2010).

O PME propôs uma metodologia de trabalho capaz de transformar os programas de governo que integravam essa ação em um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considerava a diversidade dos saberes (MEC, 2009, p.13). Contudo, os desafios que envolveram a ampliação da jornada escolar com oferta de Educação Integral foram além do financiamento das políticas educacionais, abrangendo a organização da escola em relação aos espaços, aos equipamentos, sua articulação com outros setores, a qualidade da educação ofertada e, ainda, a formação e as condições de trabalho dos profissionais (Leclerc; Mool, 2012).

O programa foi criado como uma ação da política pública de Educação Integral no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório elaborado pela Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançado em 2006, com dados desanimadores, apesar da política de universalização do Ensino Fundamental instituída no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, seu antecessor. Nesse período, o país enfrentava grandes desafios, como altas taxas de repetência, abandono escolar, analfabetismo, desemprego e salários baixos para os trabalhadores (UNESCO, 2006).

Uma das metas do PME era enfrentar a repetência, levando em consideração as particularidades de cada sistema educacional. Isso é feito por meio da implementação de várias iniciativas, tais como aulas de reforço fora do horário regular, programas de recuperação e progressão parcial.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelece o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº6.094 de 24 de abril de 2007, acompanhado das Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, datadas de 24 de abril de 2007, que regulamenta o PME. Além disso, no mesmo ano, na sua homologação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) já vem direcionando recursos para educação básica em tempo integral (Pestana, 2013).

Neste mesmo ano, o MEC lança o PDEque, em seu bojo, contempla o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica. Replicam aquelas direcionadas para Educação Integral e/ou para ampliação do tempo na escola, ancorando-se nesses pressupostos:

IV. Combater a repetência dada às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...]

VII. Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular (Brasil, 2007).

O PME teve como objetivo fomentar a Educação Integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Vale evidenciar a concepção da Educação Integral do ser humano. Vejamos:

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes e jovens por 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).

Ademais, a portaria interministerial orientou que a ampliação do tempo escolar fosse direcionada à formação integral do indivíduo, como elenca o art. 6º: “Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral”. Para a implementação do Programa em 2008, foram definidos 546 municípios a partir do conjunto dos seguintes critérios: poderiam participar todas as capitais dos estados brasileiros, as cidades das regiões metropolitanas com mais de 300 mil habitantes e ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2,9, bem como os municípios teriam que assinar o termo de adesão, “Compromisso Todos pela Educação” (Brasil, 2007).

Em 2016, o PME sofreu uma alteração passando a se chamar PNME, criado pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 e instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa mudança representou uma atualização e uma ampliação do PME, levando em conta as orientações da LDBno que diz respeito a aprimorar a

capacidade de aprendizagem, utilizando como fundamentos essenciais a proficiência em leitura, escrita e matemática.

Atende ainda ao fixado pela referida portaria quanto à progressiva ampliação do período de permanência dos alunos na escola como consta no artigo 1º:

Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (Brasil, 2016).

As distinções entre os dois programas referiam-se aos objetivos de cada um. O PME tinha como meta contribuir para o desenvolvimento pleno dos alunos, oferecendo atividades complementares no contraturno escolar. Por outro lado, o PNME concentrava-se na melhoria do aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, através da ampliação da jornada escolar. A análise das finalidades e dos objetivos do Programa em 2010 em comparação com o Novo Mais Educação de 2016 revela as disputas e tensões entre os envolvidos. O Novo Mais Educação concentrava-se na abordagem de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos, ao invés de abranger todos, dentro de uma proposta de Educação Integral que priorizava a extensão da jornada escolar, mas não necessariamente a formação completa do indivíduo.

Tabela 1 – Comparativo do decreto nº7083/10 e da portaria nº 1144/2016

PME 2010 - Decreto nº 7083/10	PNME 2016 - Portaria nº 1144/2016
Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: I - A articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - A integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - A valorização das experiências históricas das	Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Parágrafo único. O Programa será 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, impulsionando a melhoria do desempenho

escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - O incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - A articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação: I - Formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.	educacional. Art. 2º O Programa tem por finalidade 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; e IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola.
--	---

Fonte: BRASIL. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010; BRASIL. Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016 (adaptado).

A análise do quadro revela que o programa, que originalmente tinha o objetivo de promover a Educação Integral, gradualmente perde essa função e se converte em uma estratégia direcionada à melhoria do desempenho escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa mudança de foco resulta na desconsideração do sujeito como portador de cultura, valores e identidades, uma vez que o programa passa a negligenciar a relevância da interação com conhecimentos locais, comunidades e movimentos sociais. Em síntese, o modelo já não se comunica com a diversidade que existe no território.

Essa reconfiguração do PME reflete a transformação no sentido da política educacional. O que antes envolvia a integração de diversas políticas, a valorização de experiências educacionais e a articulação com outros saberes, agora é substituído por uma ênfase na alfabetização, na reprovação e na distância entre idade e série escolar, além de um foco na melhoria de resultados e na ampliação da permanência escolar. Essa mudança evidencia que o novo modelo e o modelo anterior são, na prática, projetos distintos (Mendonça, 2017).

Dessa forma, enquanto o PME visava aprimorar o aprendizado de maneira integrada, o PNME concentrava-se especificamente na melhoria do desempenho nas duas disciplinas mencionadas, embora também oferecesse outras atividades, como esportes, dança, teatro, entre outras. O PNME adotava uma abordagem mais direcionada para o aspecto cognitivo, empregando estratégias específicas para aprimorar a aprendizagem, como o reforço nas disciplinas ditas como essenciais - Língua Portuguesa e Matemática - e a implementação de práticas que respondessem às necessidades locais. A conexão entre a escola e a comunidade continuava sendo fundamental, mas o programa almejava resultados mais imediatos em termos de desempenho acadêmico. O financiamento foi assegurado pelo Governo Federal, mas com novas diretrizes e uma ênfase maior na responsabilidade das escolas para executar atividades que impactassem a aprendizagem (Brasil, 2016).

No que diz respeito à estrutura, o PME disponibilizava uma diversidade de atividades extracurriculares, como esportes, artes, cultura e reforço escolar, por meio de parcerias com organizações da sociedade civil. Por outro lado, o PNME também ofertava atividades extracurriculares, porém como dito anteriormente, ele se dedicava diretamente ao reforço escolar, empregando recursos pedagógicos e abordagens específicas com o intuito de aprimorar o rendimento dos alunos.

Em relação ao cenário de implementação, o PME era direcionado às escolas públicas de níveis fundamental e médio, com o objetivo de beneficiar os alunos que poderiam aproveitar as atividades extracurriculares para complementar a educação regular. Ele foi introduzido em um contexto de expansão das iniciativas educacionais para fomentar a formação integral dos estudantes e diminuir as disparidades educacionais.

O PMNE concentrava-se em áreas essenciais e em métodos para otimizar o desempenho acadêmico dos alunos. Foi implementado em um contexto posterior, priorizando estratégias que visavam melhorar os resultados específicos de aprendizado, em consonância com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

No que diz respeito à avaliação e aos resultados, ambos os programas possuíam seus próprios sistemas de avaliação e monitoramento para avaliar o impacto nas escolas e nos estudantes. No entanto, os critérios de avaliação poderiam variar, uma vez que dependiam dos objetivos e das abordagens educacionais adotadas.

Portanto, as diferenças entre os programas Mais Educação e Novo Mais Educação refletiam em novas abordagens do governo brasileiro para a educação básica. Enquanto o PME, criado em 2007, se concentrou principalmente na oferta de atividades complementares visando o desenvolvimento integral dos alunos, o Novo Mais Educação, estabelecido em 2017, enfatizou o desempenho acadêmico dos alunos.

Para Mendonça (2017):

Ao substituir o PME pelo Novo PME, o que desaparece é a visão do protagonismo do sujeito com direito a uma formação humana plena. Ela é substituída “pelo direito” a aprender Português e Matemática. Além de fragilizar o protagonismo dos sujeitos, o MEC demarca uma relação de poder, o que significa impor uma posição de elite e de mercado sobre os processos de democratização e emancipação dos sujeitos (Mendonça, 2017, p.162).

Com essa alteração o Programa deixa de ser uma política indutora de Educação Integral e passa a ser uma política de extensão de jornada para a melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares de português e matemática, o que, de certa forma se assemelha com a educação conteudista tradicional. Em síntese, a transição do PME para o PNME reflete não apenas uma mudança na ênfase dos objetivos educacionais, mas também uma reconfiguração das abordagens e prioridades do governo federal em relação à educação básica. A substituição do foco no desenvolvimento integral dos alunos pelo fortalecimento do desempenho acadêmico em áreas específicas, como Português e Matemática, revela uma adaptação à pressão por resultados mensuráveis em testes e avaliações.

No entanto, essa mudança também levanta questionamentos sobre os impactos no protagonismo estudantil e na promoção de uma formação humana plena, que abrange não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional e cultural dos alunos. A centralidade conferida às disciplinas avaliadas em exames padronizados pode acabar por restringir as experiências formativas, limitando o espaço para práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a autonomia e a construção coletiva do saber. Ao priorizar indicadores de desempenho, corre-se o risco de negligenciar dimensões fundamentais da educação integral, como a convivência, o respeito à diversidade, o estímulo à cidadania ativa e o fortalecimento de vínculos comunitários. Portanto, é crucial refletir sobre a necessidade de equilibrar as demandas por resultados imediatos com a missão maior da escola pública: formar sujeitos críticos, participativos e preparados para os desafios complexos da vida em sociedade.

2.3 Política de Educação em Tempo Integral de Aquiraz – Ceará

O Programa Educação em Tempo Integral foi instituído pela Lei Municipal nº 1.186/2016, com o objetivo de ampliar a jornada escolar e melhorar a qualidade da educação, e está alinhado às metas do Plano Municipal de Educação 2015-2024. Esse programa, que teve continuidade no município por meio da Lei nº 1.285/2018, atende alunos do Ensino Fundamental e foi implementado em escolas públicas com o apoio financeiro da Prefeitura de Aquiraz-Ceará.

Como estratégia educativa, o Programa Educação em Tempo Integral expande os tempos e espaços escolares, promovendo ações pedagógicas voltadas para diversas áreas do conhecimento. O foco está na recuperação, potencialização e recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, além da prevenção do fracasso escolar por meio do acompanhamento contínuo dos alunos (Aquiraz, 2018).

O Programa tem como principal objetivo fortalecer a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da ampliação da jornada escolar. A proposta visa otimizar o

tempo de permanência dos estudantes na escola, oferecendo não apenas acompanhamento pedagógico nessas áreas, mas também atividades voltadas para artes, cultura, esporte e lazer, contribuindo para a melhoria do desempenho educacional (Aquiraz, 2018).

Nesse contexto, é fundamental que as atividades desenvolvidas estejam alinhadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Ainda que as ações sejam conduzidas por mediadores e facilitadores voluntários, elas devem estar articuladas com as demais práticas educativas já implementadas na instituição, garantindo a coerência e a continuidade do trabalho pedagógico.

De acordo com a LDB (1996), em seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitam as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tendo a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, a lei deixa claro que, a escola não pode prescindir de reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o PPP passou a ser objeto prioritário de uma instituição.

Pois, de acordo com Demo (2018):

[...]a partir dele é mais fácil planejar o ano letivo ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência (Demo, 2008, p. 248).

O PPP tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico metodológicos, dos objetivos, da organização e das formas de concretizar a avaliação institucional. Do planejamento para a ação, visando sempre à gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização e acompanhamento de todo o contexto escolar. O documento pode ser considerado um o mecanismo de aproximação entre escola e família, visando sempre contribuir com a aprendizagem dos educandos.

Desse modo, faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador que será o elo entre as atividades desenvolvidas no turno regular e nas atividades da jornada ampliada, tendo como referência o PPP construído pela escola. Esse articulador tem um papel essencialmente pedagógico e sua principal função é a mediar as ações do Programa Educação em Tempo Integral e

o processo educativo, considerando sempre que o programa tem por finalidade 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 - 1º ao 9º ano do ensino fundamental regular;
- IV. ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Aquiraz, 2016).

Neste sentido, o programa tem como finalidade principal promover a alfabetização e o letramento dos alunos, com especial ênfase na melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Para atingir esses objetivos, o programa oferece um acompanhamento pedagógico específico, garantindo que cada aluno receba a atenção necessária para aprimorar suas habilidades nessas áreas. Além disso, o programa visa combater problemas como abandono escolar, reprovação e distorção entre a idade e o ano escolar dos estudantes, implementando ações pedagógicas direcionadas para melhorar o rendimento e o desempenho dos alunos, evitando que eles se distanciem do progresso escolar adequado.

Outro objetivo importante é a melhoria dos resultados de aprendizagem nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, por meio de práticas pedagógicas mais eficazes que atendam às necessidades dos alunos. Esse conjunto de ações visa garantir que os alunos não só superem as dificuldades educacionais, mas também permaneçam na escola por mais tempo, o que contribui diretamente para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Portanto, o Programa Educação em Tempo Integral é uma estratégia que necessariamente leva a escola a realizar periodicamente uma autoavaliação. Representa uma oportunidade de pensar no processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, nos processos avaliativos, nas taxas de evasão e reprovação, enfim, de pensar nos seus resultados a partir de indicadores educacionais.

Esse processo de autoavaliação conduz a escola a pensar e revisar metas em relação ao trabalho educativo como um todo, é importante que essas metas sejam

definidas com o envolvimento de toda a comunidade escolar. A autoavaliação, nesse aspecto, é uma forma de alcançar bons resultados, desde que as pessoas envolvidas nesse processo sejam conscientes dos critérios e dos objetivos estabelecidos (Miranda 2019).

A comunidade escolar, considerada neste contexto de autoavaliação é formada por professores, estudantes, gestores, pessoas da área administrativa, família e comunidade, de forma geral, uma vez que todos devem estar envolvidos na construção do PPP. Portanto, em consonância com o documento, todos devem acompanhar ativamente a construção e a viabilização do Programa Educação em Tempo Integral compreendendo os deveres e as responsabilidades de cada um dos segmentos.

No que diz respeito aos professores, é essencial que percebam como sua participação efetiva pode contribuir para o êxito do Programa. Eles devem fornecer feedback regularmente ao articulador acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos matriculados no Programa. Os estudantes devem ser desafiados a participar das atividades e tomar para si a tarefa de conduzir suas aprendizagens com vista à melhoria do rendimento escolar.

Com o intuito de firmar compromissos entre a escola e os membros da comunidade escolar, é necessário a promoção de encontros regulares envolvendo todos os segmentos para avaliar as metas definidas, vinculando-as ao desenvolvimento do programa. Durante essas reuniões, é fundamental enfatizar que a aprendizagem dos alunos e a prevenção do fracasso escolar são responsabilidades compartilhadas com as famílias.

Assim, o Programa de Educação em Tempo Integral tem como propósito alcançar uma série de resultados específicos que contribuam para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e para a sua permanência qualificada na escola. Entre os principais focos estão o fortalecimento dos processos de alfabetização, a ampliação do letramento e o aprimoramento do rendimento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, 2018).

Uma das metas centrais do programa é assegurar que as crianças sejam alfabetizadas no tempo adequado, conforme as expectativas de aprendizagem

estabelecidas para a faixa etária correspondente. Espera-se que os alunos desenvolvam maior fluência na leitura e na escrita, com avanços significativos nas habilidades de leitura, interpretação de textos e produção textual. A ampliação do letramento, nesse contexto, visa promover o engajamento dos estudantes em práticas contínuas de leitura e escrita, estimulando o interesse por atividades literárias e comunicativas que são fundamentais tanto para o desenvolvimento educacional quanto para a inserção social (Aquiraz, 2018).

Outro objetivo fundamental do programa é a redução das taxas de abandono escolar e reprovação, bem como a eliminação da distorção idade-ano. A implementação de ações pedagógicas intencionais e planejadas visa ampliar as taxas de aprovação, favorecendo condições para que os estudantes concluam com êxito as etapas escolares em tempo oportuno. Também se busca a recuperação do tempo de aprendizagem perdido, especialmente por alunos que se encontram em séries incompatíveis com sua faixa etária, promovendo, assim, a recomposição das aprendizagens essenciais.

A melhoria integral do desempenho escolar é uma meta que se estende tanto aos anos iniciais quanto aos anos finais do Ensino Fundamental. Embora o foco inicial esteja nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, o programa pretende impactar positivamente as demais áreas do conhecimento, à medida que o ambiente escolar se torna mais estruturado e as práticas pedagógicas mais eficazes. Dessa forma, almeja-se que os estudantes alcancem níveis mais elevados de proficiência curricular, condição indispensável para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal contínuo (Aquiraz, 2018).

Um dos resultados relevantes esperados é o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola. Com a melhoria do rendimento escolar e a adoção de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades de cada estudante, espera-se que haja maior motivação para a continuidade dos estudos e para a conclusão da Educação Básica. O fortalecimento do vínculo entre o aluno e a instituição escolar emerge como consequência direta desse processo, sendo evidenciado pelo aumento do engajamento nas atividades escolares, pela valorização do espaço educativo e pela personalização das ações pedagógicas (Aquiraz, 2018).

Em síntese, os resultados esperados com a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral vão além da melhoria do desempenho acadêmico. O programa busca consolidar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, equitativo e eficiente, fortalecer o vínculo entre os alunos e a escola, e ampliar as oportunidades educacionais, contribuindo de maneira significativa para a formação integral dos estudantes e para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Destaca-se ainda que, entre as ações a serem implementadas para o desenvolvimento do programa Educação em Tempo Integral no município de Aquiraz-Ceará, está escolha do coordenador municipal e dos articuladores escolares, a realização do processo seletivo para mediadores e facilitadores da aprendizagem, a promoção de encontros formativos para os atores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades práticas e laborais do programa na escola e a integração de pais e responsáveis nas ações, por meio de reuniões de sensibilização acerca da importância do programa para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Aquiraz, 2018).

Outro ponto importante é estabelecer um sistema de monitoramento e avaliação que permita acompanhar regularmente o progresso dos alunos atendidos pelo programa. Esse acompanhamento deve incluir a aplicação sistemática de avaliações diagnósticas e formativas, focadas nas disciplinas de maior ênfase, como Língua Portuguesa e Matemática, além da análise contínua de indicadores como taxas de aprovação, rendimento escolar, frequência e redução da evasão. A coleta de dados quantitativos será essencial para identificar padrões de desempenho e subsidiar a tomada de decisões estratégicas, permitindo ajustes rápidos nas práticas pedagógicas e na gestão do programa. Também é importante que esse sistema contemple relatórios periódicos que possam ser utilizados pelas equipes gestoras para comparar os resultados obtidos em diferentes períodos e instituições, garantindo maior transparência e eficiência na condução das ações (Aquiraz, 2018).

Portanto, implementar essas ações no programa não apenas fortalece sua eficácia em promover uma educação de qualidade, mas também contribui decisivamente para o bom funcionamento e desenvolvimento das ações em rede, visando o alcance dos objetivos propostos. A utilização sistemática de dados e

indicadores concretos proporciona uma base sólida para a avaliação de resultados, permitindo intervenções fundamentadas e uma gestão mais assertiva (Aquiraz, 2018).

A vigência do Programa Educação em Tempo Integral apresentou variações ao longo de sua execução, em conformidade com as diretrizes definidas pela administração municipal e com as políticas públicas locais. Considerando que o financiamento do programa é integralmente oriundo de recursos próprios do município, cabe a cada gestão, de acordo com suas demandas específicas e a disponibilidade orçamentária, determinar os períodos de início e encerramento das atividades em cada exercício anual (Aquiraz, 2018).

No ano de sua implantação, em 2016, o programa foi executado durante sete meses. Naquele ano, as atividades ocorreram inicialmente no primeiro semestre, com início em abril e término em junho, sendo retomadas no segundo semestre, de agosto a novembro. Esse modelo de execução, caracterizado por períodos letivos semestrais intercalados, foi mantido de forma contínua entre os anos de 2016 e 2020, quando então as atividades presenciais foram impactadas pela deflagração da pandemia de COVID-19, interrompendo a regularidade do calendário previsto até então.

Para a escolha dos autores do programa, foram seguidos os mesmos parâmetros do PME, o Programa Educação em Tempo Integral, segundo a Lei Municipal Nº 1.186/2016, prevê a constituição de uma rede de atores que vão atuar no planejamento, na execução das atividades, no monitoramento e na avaliação das atividades desenvolvidas no programa. Um dos atores do programa é o Coordenador Municipal que, no âmbito do sistema, é o profissional responsável por supervisionar a implantação, o acompanhamento e a execução das ações planejadas na rede educacional, participando do processo seletivo dos profissionais atuantes no programa. Ele também será responsável por validar os relatórios das atividades desenvolvidas na escola e elaborar um relatório anual que evidencie o impacto e os resultados alcançados pelo programa no município (Aquiraz, 2016).

Outro importante ator do Programa é o articulador, responsável pela coordenação e organização das atividades na escola. O profissional é responsável pela interação entre a escola e a comunidade, organizando o cronograma de atendimento das turmas, reportando anualmente o impacto e os resultados das ações realizadas

pela escola, além de fornecer informações sobre a execução das atividades para fins de monitoramento em rede e integrar o programa ao Projeto Político de Pedagógico (PPP) da escola. A escolha do articulador deve considerar que o mesmo deve ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola, com habilidades para coordenar e avaliar projetos e programas (Aquiraz, 2016).

Outros atores do programa são os mediadores e facilitadores de aprendizagem que atuam por meio de trabalho voluntário na condução das atividades complementares escolhidas pela escola. A Educação em Tempo Integral possibilita que educadores, graduandos e demais profissionais que desejam atuar na área de educação possam exercer atividades voluntárias, de acordo com as disposições sobre voluntariado previstas na Lei 9.608/1998. Portanto, a seleção de mediadores e facilitadores de aprendizagem deve levar em conta esse caráter voluntário e também o perfil exigido para cada atividade (Aquiraz, 2016).

O mediador da aprendizagem é responsável por ministrar as atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. Ele deve trabalhar de forma articulada com os professores da escola para facilitar a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e de Língua Portuguesa, de preferência utilizando técnicas e métodos complementares para ajudar os professores a desenvolver as competências dos alunos na sala de aula (Aquiraz, 2016).

Nesse sentido, os mediadores que ministram as atividades no acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais, devem ser preferencialmente:

- I. professores com pós-graduação em Educação;
- II. professores licenciados em Pedagogia;
- III. professores com ensino médio concluído na modalidade normal;
- IV. estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia cursando a partir do 4º semestre;
- V. educadores que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com Educação Integral na área de alfabetização e letramento (Aquiraz, 2016, s/p.).

Os mediadores que ministram as atividades de acompanhamento pedagógico em Matemática nos anos finais devem ser preferencialmente:

- I. professores com pós-graduação em educação matemática;
 - II. professores com licenciatura em Matemática;
 - III. estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, cursando a partir do 4º semestre;
 - IV. educadores que concluíram o ensino médio e possuem experiência com Educação Integral e com o acompanhamento pedagógico de Matemática.
- Os mediadores que irão ministrar as atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa nos anos finais devem ser preferencialmente:
- V. professores com pós-graduação em educação e letras;
 - VI. professores formados em Letras;
 - VII. estudantes do curso de Letras;
 - VIII. estudantes premiados na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa;
 - IX. educadores que concluíram o ensino médio e possuem experiência com Educação Integral e com o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa (Aquiraz, 2016, s/p).

Quanto aos facilitadores, é importante que os mesmos tenham experiência na área em que forem atuar. Por exemplo, para realizar o trabalho na área de artes, com as atividades de iniciação musical, é interessante que seja selecionado um professor de artes com formação em música, um estudante ou até mesmo um músico da comunidade que tenha expertise na área que mais se identifica. Isto é válido para as demais áreas de atuação dos facilitadores, que podem ser Esporte e Lazer, Educação Patrimonial, Arte e cultura dentre outras modalidades, que podem ser escolhidas pela rede de ensino levando em consideração as especificidades de cada unidade de ensino. A experiência com Educação Integral também deve ser levada em consideração no momento da seleção (Aquiraz, 2016).

A seleção dos mediadores e facilitadores é realizada por meio de um Edital de seleção simplificado, realizado pela Coordenadoria de Gestão Pedagógica da SME, obedecendo aos critérios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência da administração pública. O edital de seleção tem como objetivo compor um banco de profissionais voluntários que irão desenvolver as atividades na escola. Todas as etapas do edital devem ser divulgadas no site do município, garantindo a transparência de todo processo (Aquiraz, 2018).

Dessa forma, institui-se uma comissão composta por funcionários lotados na SME, que terão a responsabilidade de coordenar e estruturar o processo de seleção como um todo, além de formar uma subcomissão encarregada da análise dos

currículos, da realização das entrevistas e do tratamento de recursos. A formação da comissão de seleção será estabelecida por meio da criação de uma portaria, que deverá ser publicada no período da publicação do edital de seleção (Aquiraz, 2018).

Os mediadores e facilitadores interessados em participar do processo seletivo deverão inscrever-se na SME de Aquiraz ou na instituição de ensino na qual queiram atuar no programa no período disposto no edital. O processo seletivo ocorrerá em duas etapas, sendo a primeira a análise da documentação e do currículo e a segunda a realização de entrevistas com os candidatos. Após o processo, os profissionais convocados deverão ser informados que o trabalho exercido é considerado de natureza voluntária, definida pela lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 e o ressarcimento das despesas será calculado de acordo com o número de turmas atendidas por cada um deles. Esse ressarcimento não é um pagamento pelo trabalho desenvolvido, já que o mesmo é voluntário, este é referente às despesas com a alimentação e transporte (Aquiraz, 2018).

O ressarcimento dos voluntários é efetuado ao Mediador e Facilitador de aprendizagem mediante apresentação do relatório mensal de atividades desenvolvidas, onde eles irão detalhar todas as ações realizadas no referido mês, e do recibo de ressarcimento, onde constará os dias em que o voluntário esteve na escola. Os bolsistas farão jus ao recebimento da bolsa mensal durante o período de execução do Programa de Educação de Tempo Integral, desde que cumpram as atribuições determinadas pela Secretaria de Educação (Aquiraz, 2018).

Os Mediadores Facilitadores devem fazer seus registros diariamente e cumprir com responsabilidade, pontualidade e assiduidade com suas obrigações junto ao programa. Informar em tempo hábil a direção quando tiver que se ausentar da escola. Os cronogramas a serem cumpridos pelos mediadores e facilitadores são organizados pela equipe gestora e encaminhados para serem analisados pela coordenação do programa. Eles deverão fazer o registro diário da frequência do aluno na turma definida no seu cronograma de atendimento (Aquiraz, 2018).

Os candidatos selecionados deverão participar de uma formação inicial para serem orientados como desempenhar suas atribuições, em local e data a ser definido pela SME. Na ocasião, os profissionais assinam o termo de adesão e compromisso do

programa. Neste termo, os mediadores e facilitadores são informados que podem ser desligados a qualquer tempo, no caso de não estarem correspondendo às finalidades e objetivos do programa, prática de atos de indisciplina, maus tratos desabonadores de conduta pessoal e profissional.

Destaca-se ainda que para a implementação do programa, foi considerando a realidade da infraestrutura das escolas, a SME avaliou não ser possível oferecer ampliação da jornada escolar para todos os alunos e alunas da rede, o que a levou a estabelecer critérios para seleção para participação nos Programas, priorizando o atendimento aos estudantes com base nos seguintes critérios:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com defasagens na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VII. em situação de risco nutricional (Aquiraz, 2016, s/p).

A seleção dos estudantes inclui o corpo docente, a família e o conselho de classe, instância escolar responsável por analisar a situação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Se a escola possuir orientador educacional e/ou psicólogo escolar, esses também devem ser envolvidos na seleção (Aquiraz, 2018).

Em relação ao monitorar e avaliação do programa educacional é essencial para avaliar sua eficácia, identificar áreas de melhoria e garantir que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. No Programa Educação em Tempo Integral, o coordenador municipal é responsável por elaborar junto a equipe técnica da SME o sistema de monitoramento, levando em consideração as metas que foram definidas e os resultados esperados (Aquiraz, 2018). O Processo de acompanhamento e monitoramento do programa dar-se-á por meio das seguintes atividades:

- I. Avaliação diagnóstica inicial, realizada pela escola para identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes;
- II. Análise mensal dos relatórios de atividades desenvolvidas elaborados pelos mediadores e facilitadores da aprendizagem;

- III. Acompanhamento semestral dos níveis psicogenéticos dos alunos atendidos pelo programa via formulário virtual;
- IV. análise dos resultados das avaliações de entrada e diagnósticas que acontecem durante todo o processo de execução, para verificar o avanço na aprendizagem dos alunos.
- V. Relatório anual, elaborado pelo coordenador do programa, acerca das atividades desenvolvidas e dos resultados dos alunos por escola (Aquiraz, 2018, s/p).

Os dados coletados nas avaliações e no acompanhamento devem ser regularmente analisados a fim de que se identifiquem a eficácia, o desempenho e pontos limitantes que necessitam de melhoria. É fundamental fornecer feedback regularmente aos articuladores para alinhamento das atividades educacionais e das estratégias de ensino utilizadas na escola, visando a melhoria contínua dos processos (Aquiraz, 2018).

2.4 Os impactos da pandemia na educação

Nesta categoria teórica traz-se se uma análise sobre os impactos da pandemia na educação brasileira, com foco nas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a reorganização do calendário escolar, nas dificuldades enfrentadas pela educação pública à luz dos pareceres normativos, na amplificação das barreiras educacionais durante o ensino remoto e, por fim, nos desafios contemporâneos para a recuperação da aprendizagem no cenário pós-pandêmico. A expressiva queda nos indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e a intensificação das lacunas de aprendizagem entre os diferentes segmentos sociais, demandam a formulação de políticas públicas integradas e sustentáveis, bem como investimentos robustos em infraestrutura educacional e formação docente.

Diante da pandemia da COVID-19 e da necessidade de suspensão das aulas presenciais, oCNE precisou adotar medidas excepcionais para assegurar a continuidade da aprendizagem e a garantia dos direitos educacionais dos estudantes. Entre as principais ações, destacam-se as orientações para a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de contabilização de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Nesse contexto, o CNE emitiu o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período da pandemia. O documento estabeleceu diretrizes para assegurar que as instituições de ensino pudessem cumprir a carga horária mínima anual, mesmo com as aulas presenciais suspensas.

No referido parecer, CNE reconheceu que os diversos sistemas de ensino do país tiveram a possibilidade de reorganizar os seus calendários escolares, contemplando a adoção de atividades pedagógicas não presenciais como estratégia para o cumprimento da carga horária mínima anual estabelecida pela LDBN. A reorganização desses calendários deveria garantir o cumprimento dos dias letivos e da carga horária mínima anual, ainda que de forma remota, por meio da utilização de recursos educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação, ou outros meios convencionais, sempre assegurando a acessibilidade e a inclusão dos estudantes.

Além de orientar sobre a flexibilização do calendário, o CNE destacou a importância da manutenção da qualidade do processo educativo, mesmo no ensino remoto. Reconhecendo as desigualdades do país, o parecer complementou a necessidade de estratégias inclusivas que garantissem o acesso de todos os estudantes às atividades propostas. Nesse sentido, o documento complementar ao parecer enfatizou:

Nesse contexto, recomendou-se que os sistemas de ensino e as instituições educativas elaborassem e implementassem planos de ação que, em consonância com as orientações das autoridades sanitárias e educacionais, estabelecessem estratégias inclusivas e flexíveis, com o objetivo de garantir o acesso de todos os estudantes às atividades pedagógicas propostas, independentemente de suas condições socioeconômicas e regionais. Essas ações deveriam contemplar a utilização de diversos recursos e instrumentos de ensino, incluindo meios digitais, materiais impressos e atividades mediadas por rádio ou televisão, visando assegurar a equidade e a continuidade do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2020).

O CNE também se preocupou em esclarecer que a reorganização do calendário escolar não deveria comprometer o desenvolvimento das aprendizagens

essenciais. O parecer destacou que, mesmo diante da flexibilização dos dias letivos, a carga horária mínima de 800 horas, estabelecida pela LDB, deveria ser mantida. Assim, as atividades não presenciais passaram a ser contabilizadas como parte dessa carga horária, desde que fossem devidamente planejadas e monitoradas pelas instituições de ensino (Brasil, 2020). Porém vale ressaltar que em momento algum foi citado nos documentos sobre as condições precárias dos estudantes.

Nesse contexto foi imprescindível que as atividades pedagógicas não presenciais fossem planejadas, acompanhadas e avaliadas com a mesma seriedade e rigor das atividades presenciais, assegurando a intencionalidade pedagógica e a efetividade das aprendizagens. Os registros das atividades realizadas, bem como os resultados das avaliações formativas e somativas, deveriam compor o processo de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, permitindo ajustes nas estratégias pedagógicas sempre que necessário (Brasil, 2020).

Considerando a longa suspensão das atividades presenciais, o CNE recomendou que as instituições de ensino adotassem estratégias de continuidade do processo educativo, utilizando recursos presenciais e não presenciais. O parecer indica ainda a possibilidade de reordenar o calendário escolar de forma a permitir a integração dos conteúdos do ano de 2020 com o de 2021, criando um "ciclo emergencial" para mitigar os efeitos da pandemia:

Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em um continuum curricular o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior (Brasil, 2020, p.4).

Além da reorganização do calendário, o CNE reconheceu a importância das atividades não presenciais como ferramenta para minimizar as perdas educacionais durante a crise sanitária. Essas atividades, mediadas ou não por tecnologias digitais, visam assegurar o vínculo do estudante com a escola e evitar o retrocesso no processo de aprendizagem. Conforme o parecer: "A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte

dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (Brasil, 2020, p.6).

Adicionalmente, foi destacada a necessidade de preservar a qualidade do ensino durante a implementação dessas medidas emergenciais. A reorganização do calendário e o cômputo de atividades não presenciais devem respeitar as exigências legais de carga horária mínima, observando ainda as condições locais e a autonomia das redes e instituições de ensino. Nesse sentido, o parecer esclarece:

A reorganização do calendário escolar visa a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária (Brasil, 2020, p. 5).

Tais medidas do CNE refletiram um esforço coordenado para responder aos desafios impostos pela pandemia, oferecendo flexibilidade aos sistemas de ensino sem abrir mão da qualidade e da obrigatoriedade da carga horária mínima legal. A combinação de reposição presencial e atividades não presenciais foram recomendadas para garantir que o calendário escolar de 2021 não fosse excessivamente impactado, mantendo o compromisso com o direito à educação de todos os estudantes.

Tradicionalmente, a reposição de aulas presenciais se dá pela utilização de períodos alternativos, como recesso escolar, sábados letivos, ou pela ampliação da jornada diária de atividades escolares. No entanto, como destaca o parecer, a pandemia exigiu novas abordagens, considerando que:

[...] caso o período de suspensão de atividades presenciais na escola seja longo, a reposição de carga horária exclusivamente de forma presencial, ao fim do período de emergência, pode acarretar diversas dificuldades e prejuízos financeiros e trabalhistas.

Entre estas dificuldades encontram-se: dificuldades operacionais para encontrar datas ou períodos disponíveis para reposição de aulas presenciais, podendo acarretar prejuízo também do calendário escolar de 2021; dificuldades das famílias para atendimento das novas condições de horários e logísticas; dificuldades de uso do espaço físico nas escolas que tenham um aproveitamento total de seus espaços nos diversos turnos; dificuldades administrativas dependendo do impacto financeiro dos custos decorrentes dos ajustes operacionais necessários; e dificuldades trabalhistas envolvendo contratos de professores, questões de férias, entre outros (Brasil, 2020, p. 7)

A necessidade de alternativas viáveis impulsionou a valorização das atividades pedagógicas não presenciais, que passaram a ser consideradas instrumentos legítimos para garantir a continuidade da aprendizagem durante o período de isolamento social. Conforme reforçado no documento, o desenvolvimento do trabalho escolar por meio dessas atividades visa: "permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola" (Brasil, 2020, p. 7).

Neste contexto, o parecer destacou a utilização da Educação a Distância (EaD), prevista no Decreto nº 9.057/2017 e na Portaria Normativa MEC nº 2.117/2019, bem como outras práticas pedagógicas que, mesmo não mediadas por tecnologias digitais, podem ser consideradas válidas para fins de cômputo da carga horária. Não obstante, o parecer alerta para a necessidade de inclusão e equidade no acesso às atividades, considerando as diversidades regionais e socioeconômicas do país:

Há, ainda, que se observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais (Brasil, 2020, p. 8).

A orientação propõe que as atividades pedagógicas não presenciais sejam planejadas de modo a envolver não apenas o uso de recursos digitais, mas também outras alternativas como materiais impressos, programas de rádio e televisão, e orientações para estudos domiciliares, sempre com acompanhamento e supervisão dos educadores. Assim, as escolas devem orientar alunos e famílias na organização de um planejamento de estudos:

O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes (Brasil, 2020, p. 9).

Dessa forma, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 revela-se não apenas como uma resposta emergencial à crise sanitária, mas também como um documento norteador para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, que reconhecem

as múltiplas realidades da educação brasileira. O seu conteúdo destaca a importância de soluções adaptativas, capazes de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, respeitando as normas legais e assegurando o direito constitucional à educação.

Outro aspecto legal que amparou esse momento foi o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que destacou a pandemia de COVID-19 como intensificadoras das desigualdades já preexistentes no sistema educacional brasileiro. Os dados disponíveis à época evidenciaram disparidades significativas no acesso às atividades pedagógicas remotas, especialmente nas redes públicas de ensino. As limitações relativas à conectividade e à disponibilização de materiais pedagógicos configuraram-se como entraves centrais à efetivação do ensino não presencial.

De acordo com levantamento incorporado ao parecer:

"86% dos estudantes do ensino médio tiveram acesso a atividades remotas; 74% dos alunos nos anos finais e 70% nos anos iniciais do ensino fundamental. [...] 54% dos estudantes dos anos iniciais tiveram acesso a atividades via internet; nos anos finais 65%; e, 82% no ensino médio" (Brasil, 2020).

Esses números corroboraram a urgência de implementação de políticas públicas voltadas à inclusão digital, de forma a mitigar os impactos negativos sobre a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente entre os estudantes socialmente mais vulneráveis. A esse respeito, o parecer salientou:

[...] a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. (Brasil, 2020, p. 7).

Outro aspecto crucial evidenciado pelo parecer referiu-se às condições socioeconômicas das famílias dos estudantes da educação básica, as quais impactaram significativamente na sua participação nas atividades escolares durante a pandemia. Muitos estudantes pertenciam a lares com restrições financeiras severas, o que limitava substancialmente suas possibilidades de acompanhar as aulas e realizar as tarefas remotas. O parecer indicou, de forma explícita:

46% estudam em escolas classificadas nos grupos inferiores de nível socioeconômico (INSE/Inep) e têm menos acesso a atividades não presenciais; 70% dos responsáveis são mulheres chefes de família; e 73% dos responsáveis têm renda familiar de até 2 salários mínimos (Brasil, 2020, p.7).

Além das dificuldades econômicas, observou-se um cenário preocupante quanto à permanência dos estudantes na escola, uma vez que o parecer apontou que: "31% dos responsáveis temem que os estudantes desistam da escola" (Brasil, 2020, p.7). Esses dados evidenciaram que o risco de evasão escolar não apenas se agravou durante o período pandêmico, como também se associou a desafios estruturais que demandavam ações articuladas entre as esferas federal, estadual e municipal, a fim de garantir a permanência dos estudantes na trajetória educacional.

O parecer enfatizou a imprescindibilidade de aportes financeiros robustos destinados à reestruturação das escolas públicas, tanto para viabilizar o ensino remoto em condições de equidade quanto para assegurar o retorno seguro às atividades presenciais. Estimativas apontadas pelo Instituto Unibanco e referenciadas no documento indicaram a necessidade de investimentos expressivos:

[...] para evitar o colapso financeiro das redes públicas de educação básica, serão necessários recursos adicionais da ordem de R\$ 30 bilhões de reais, considerando as despesas previstas para 2020 num quadro de queda da arrecadação e restrição orçamentária, além do aumento das despesas para a adequação das escolas aos protocolos sanitários, aquisição de equipamentos, reformas nos lavatórios, materiais de higiene, ensino remoto, alimentação, compra de infraestrutura tecnológica, patrocínio de pacotes de dados de internet e adicional da folha salarial para garantir aulas de recuperação e a possível abertura das escolas nos finais de semana (Brasil, 2020, p.7).

Ademais, o documento destacou a relevância de debater o aproveitamento dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), como alternativa estratégica para assegurar a conectividade das instituições de ensino e de seus estudantes:

o auspicioso debate acerca da utilização dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), R\$ 31 bilhões de reais para garantir internet de alta velocidade a todas as escolas públicas e acesso gratuito à internet pelos alunos mais vulneráveis representa uma grande esperança para todos os estudantes e professores brasileiros semana (Brasil, 2020, p. 8).

Portanto, conforme expresso no parecer, a manutenção do direito à educação no contexto pandêmico exigiu esforços coordenados e investimentos direcionados, que contemplassem tanto a dimensão tecnológica quanto a infraestrutura das escolas e a capacitação dos docentes. Sem tais medidas, as consequências da crise sanitária tenderiam a repercutir de maneira ainda mais acentuada sobre os estudantes das redes públicas, ampliando desigualdades históricas e comprometendo os avanços conquistados nas últimas décadas em termos de acesso e permanência escolar.

A análise do Parecer CNE/CP nº 11/2020 evidenciou que o enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia à educação pública brasileira demandou um conjunto de ações integradas, envolvendo investimentos financeiros, inovação pedagógica e políticas públicas inclusivas. O agravamento das desigualdades, tanto no acesso aos recursos tecnológicos quanto na manutenção da permanência escolar, revelou a necessidade urgente de iniciativas estruturantes que ultrapassassem o caráter emergencial. A pandemia, portanto, não apenas explicitou fragilidades históricas do sistema educacional, como também trouxe à tona a oportunidade de repensar estratégias e consolidar um modelo educacional mais equitativo e resiliente para o futuro.

Portanto, a crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19 impôs transformações profundas ao dinamismo social, exigindo que sociedades em todo o mundo se reinventassem diante de um cenário marcado por incertezas e instabilidade. No contexto brasileiro, não foi diferente: as medidas de isolamento social resultaram na suspensão de atividades comerciais e industriais, desafiando diferentes setores a se adaptarem rapidamente à nova realidade. Nesse cenário, enquanto alguns serviços considerados essenciais permaneceram em funcionamento, a educação destacou-se como um campo que, mesmo diante das adversidades, precisou manter-se em atividade contínua, buscando alternativas para assegurar a continuidade do ensino e da aprendizagem (Garcia, 2020, p. 58).

Cabral e Ruas (2021) enfatizam que, para que o calendário escolar não fosse comprometido, em virtude dessa crise emergencial de saúde, as Secretarias de Educação, juntamente com as instituições educacionais migraram para o Ensino

Remoto Emergencial (ERE). As escolas da educação básica e as instituições de ensino superior viram nessa modalidade de ensino uma forma de dar continuidade ao ano letivo. Assim o ensino passou a ser remoto “[...] o ensino remoto a partir do uso de plataformas *on-line*, *Google Meet*, *Google classroom*, vídeo-aulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais foi a estratégia adotada pelas Secretarias Estaduais de Educação” (Cunha; Silva, 2020, p. 29). Com a migração das escolas para o ensino mediado por tecnologias digitais, houve uma adaptação das práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem.

Neste contexto, o Governo Federal recomendou, também, “[...] que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares” (Brasil, 2020, p. 9). Essa orientação do governo, não foi muito acolhida, sendo que as instituições privadas obtiveram vantagem em relação ao ensino público no que diz respeito às medidas adotadas.

Cabral e Ruas (2021) destacam que há uma grande diferença entre ter acesso a equipamentos e internet e ter condições efetivas de acompanhar as atividades escolares. A precariedade da infraestrutura para o ensino remoto, a falta de domínio de ferramentas e competências digitais, além das dificuldades enfrentadas pelos pais ou responsáveis para auxiliar no processo, foram fatores determinantes que impactaram a aprendizagem no ensino digital. Esses desafios evidenciam algumas barreiras para a garantia de um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa nesse formato.

Tondin (2024) também ressalta as desigualdades acentuadas entre escolas privadas e públicas, evidenciando que o acesso ao ensino remoto foi desigual. Enquanto alunos de escolas privadas, com acesso à internet e a um computador em casa, puderam continuar seus estudos de forma remota, muitos estudantes da rede pública, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, ficaram sem acesso às aulas. Dessa forma, as disparidades já existentes se agravaram, resultando em novas formas de exclusão, como a exclusão digital e tecnológica, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais.

Guedes, Rosa e Anjos (2021) reforçam essa perspectiva ao destacar que muitos responsáveis não tinham condições de auxiliar seus filhos nas atividades

escolares, seja por falta de tempo, conhecimento ou recursos tecnológicos. Além disso, muitas famílias não possuíam celulares ou outros dispositivos eletrônicos suficientes para atender a todos os filhos no ensino remoto, agravando ainda mais as dificuldades de acesso à educação. Somado a isso, a vulnerabilidade social também se refletiu na dificuldade de buscar materiais impressos na escola, já que algumas famílias não tinham meios de transporte ou disponibilidade para o deslocamento, tornando o acesso ao ensino ainda mais desigual.

Esse cenário de crise nos faz revisitar a práxis da gestão educacional e digital, na perspectiva de construir pontes, gerar utopias, sonhos com visão, ação e foco em resultados que proporcionem o convívio e a paz social, que corroborem a pensar, repensar e reinventar a escola como espaço de comunidade contemporânea autêntica, e de aprendizagem colaborativa humanizadora, que oportuniza o diálogo do encontro, o intercâmbio de partilha de vivências e comunhão (Guedes, Rosa e Anjos, 2021, p. 134).

Esse novo cenário forçou a população mundial a se reinventar, tornando-se um verdadeiro marco desse período. No entanto, em meio a incertezas, cortes de verbas, desinformação e insegurança jurídica, o processo de adaptação foi ainda mais desafiador para aqueles que dependiam do ensino em tempo integral. Alcântara (2022) destaca que, durante a pandemia, a escola também precisou se reinventar, o que exigiu uma nova reflexão sobre a cultura escolar, abordando questões como a resistência às mudanças, a adaptação das práticas docentes e a incorporação das tecnologias digitais nas mediações pedagógicas.

A pandemia da COVID-19 impôs desafios para a educação no Brasil e no mundo. A necessidade de respostas rápidas levou gestores e autoridades a adotarem o fechamento provisório das escolas e a implementação do ensino remoto emergencial como alternativa à crise sanitária. Essa medida impactou mais de 90% dos alunos globalmente, e o Brasil não foi exceção. O contexto da pandemia intensificou as desigualdades preexistentes, ampliando ainda mais as barreiras de acesso à educação, principalmente para estudantes em situação de vulnerabilidade (Santos, 2020).

Nesse contexto, o ensino remoto emergencial reproduziu práticas do ensino presencial, transferindo metodologias e estratégias diretamente para o ambiente digital. Em muitos casos, essa transposição resultou em uma abordagem mais conteudista,

focada na transmissão de informações, sem considerar plenamente as especificidades do aprendizado mediado por tecnologias. Durante a pandemia, foi comum observar crianças e adolescentes cansados e desmotivados, passando longas horas diante da tela do computador para assistir às aulas e realizar atividades. Esse modelo de ensino emergencial já foi adotado em situações de guerra e tragédias naturais, onde a continuidade educacional se faz necessária, mas enfrenta desafios significativos. Schlemmer (2020) explicam que, no ensino remoto emergencial,

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (Schlemmer, 2020, p. 9).

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial reproduziu as práticas do ensino presencial, transferindo diretamente para o ambiente digital as mesmas metodologias utilizadas em sala de aula. Em muitos casos, essa transposição intensificou uma abordagem conteudista, focada na transmissão de informações. Durante a pandemia, tornou-se comum observar crianças e adolescentes exaustos após passarem horas diante da tela do computador, assistindo às aulas e realizando atividades, sem a interação e a dinamicidade presentes no ambiente escolar tradicional.

Esses aspectos envolvem questões ético-políticas dentro de um processo inclusivo-excludente, pois, embora o ensino remoto tenha sido apresentado como uma forma de dar continuidade à aprendizagem, o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nunca foi igual na sociedade brasileira. Durante a pandemia, essas violações de direitos ficaram evidentes. As pessoas mais vulneráveis foram, geralmente, as mais prejudicadas nesse contexto de ensino remoto (Sawaia, 2018).

Nesta perspectiva, a falta de apoio logístico e a insuficiência de mediação e acompanhamento pedagógico das atividades realizadas remotamente, no ambiente

familiar, causaram danos significativos à aprendizagem dos alunos. Além disso, esse cenário afetou a saúde mental de toda a população, com as famílias sofrendo, e crianças e adolescentes sem saber como lidar com a situação. Enquanto isso, professores e gestores, também abalados, se esforçavam para cuidar de todos (Tondin, 2024).

Assim, os efeitos da pandemia impactaram diretamente a prática da gestão escolar, que foi obrigada a adotar uma nova dinâmica administrativa, exigindo adaptabilidade, proatividade, inovação, reinvenção e criatividade. No período pós-pandemia, os profissionais da educação enfrentaram um grande desafio, pois retornaram sem saber como lidar com as novas atividades e dinâmicas, especialmente ao precisar equilibrar o aprendizado das turmas, o que afetou diretamente o seu planejamento. Isso ocorreu devido às desigualdades no ensino durante o período remoto, já que cada aluno lidou com a educação de forma personalizada (Guedes, Rosa e Anjos, 2021).

Portanto, quando os efeitos da pandemia começaram a diminuir, surgiu a necessidade de refletir sobre a educação e a aprendizagem, especialmente para entender as perdas ocorridas durante o período mais crítico da COVID-19 no Brasil. Esse processo gerou vários questionamentos sobre o que seria necessário para reverter esses prejuízos. Dias (2022) nos lembra que, antes da pandemia, já havia um grande esforço no campo educacional para superar os baixos índices de aprendizagem, mas esses esforços não conseguiram alcançar todos os alunos devido aos elevados níveis de desigualdade social.

Essas questões se agravaram durante a pandemia, e as reflexões sobre educação e aprendizagem tornaram-se mais amplas, permitindo diversas interpretações e práticas para que a aprendizagem pudesse acontecer. Esse período ficou conhecido como o "novo normal", quando se vislumbrou o fim da pandemia. De acordo com Moreira e Martins (2020), a educação passou a ser vista como uma prática social, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano, aprimorando as competências e potencialidades dos indivíduos. A educação foi entendida como uma prática social sujeita a questionamentos e com finalidades coletivas, acompanhada por uma intensa atividade investigativa e reflexiva. Segundo Werneck (2019), a educação sempre foi

considerada essencial e fundamental, sendo vista como um processo de desenvolvimento e humanização, essencial para a formação do ser humano como integrante da sociedade.

No "novo normal", a queda da aprendizagem se tornou evidente, afetando inclusive os anos iniciais do ensino fundamental, que não atingiram as metas previstas para 2021, resultando em uma diminuição do IDEB. O IDEB, que avalia o aprendizado dos alunos em português e matemática, e também o fluxo escolar (taxa de aprovação e reprovação), apresentou uma queda significativa. Em 2019, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental foi 5.7, e em 2021 caiu para 5.5, com a aprendizagem dos alunos caindo de 6.02 para 5.64 (Brasil, 2021). Esse foi um dos legados deixados pela pandemia.

O contexto também envolveu o aumento das desigualdades educacionais, e, no Brasil, o CNE propôs uma série de medidas, destacando a necessidade de trabalhar com um continuum curricular para os anos de 2020-2022, alinhado com a BNCC (Brasil, 2017). Essas ações foram fundamentais para orientar as aprendizagens essenciais que precisavam ser desenvolvidas por todas as escolas, tanto públicas quanto privadas no período pandêmico.

Nesse cenário, a BNCC teve um papel estratégico para a recomposição das aprendizagens, recomendando um esforço de cooperação e colaboração global para enfrentar as desigualdades educacionais e promover o sucesso da recuperação do aprendizado (UNESCO, 2022). Guedes, Rosa e Anjos (2021) nos dizem que:

Sem dúvida, a educação é uma das áreas mais afetadas pela pandemia, levará décadas para reverter os prejuízos no ensino e aprendizagem, em todas as modalidades, com destaque para a educação básica, devido sua abrangência, representada pelos 47,9 milhões de matrículas, 180,6 mil escolas e 2,2 milhões de docentes em 2019 (INEP/MEC, 2020). De acordo com dados do IBGE (2020), a rede pública em 2019 foi a principal responsável pelo acesso de 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82,0% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,4% do ensino médio regular (Guedes, Rosa e Anjos, 2021, p. 137).

Assim, durante e após a pandemia, alguns direitos fundamentais foram negligenciados, incluindo a promoção da democracia. Sabe-se que “[...] a educação possibilita a difusão da democracia e dos direitos humanos, e que sua efetividade

beneficia reciprocamente o indivíduo e a coletividade, o interesse particular e o interesse público” (Cabral; Ruas, 2021, p. 157). Uma das questões mais evidentes foi a igualdade de acesso ao sistema escolar, que, em contextos normais, é geralmente alcançada com êxito. Contudo, no "novo normal", esse acesso não foi garantido a todos, especialmente àqueles que dependiam do ensino integral.

Dentre os obstáculos enfrentados pelo ensino integral no contexto pós-pandemia, destacam-se questões financeiras, com a gestão escolar encontrando dificuldades para buscar auxílios econômicos. Além disso, houve a defasagem salarial dos profissionais da educação, tanto dos professores de sala de aula no ensino tradicional quanto daqueles responsáveis pelas atividades complementares, além da necessidade de requalificação do ambiente escolar. Problemas estruturais também se intensificaram, como a necessidade de melhorar a infraestrutura física das escolas, já que muitos espaços não eram adequados para as atividades realizadas durante a jornada integral, especialmente devido à necessidade de distanciamento social (Guedes, Rosa e Anjos, 2021).

Os profissionais da educação foram amplamente desafiados no período pós-pandemia, pois tiveram que enfrentar uma realidade nunca vista antes. Eles lidaram com novas atividades e dinâmicas, precisando encontrar o equilíbrio entre as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos e as questões socioemocionais tanto dos alunos quanto deles próprios. Esse cenário impactou diretamente o planejamento docente. Além disso, a desvalorização da profissão docente e a falta de autonomia das instituições educacionais agravaram a situação, assim como as mudanças políticas que marcaram todo o período da pandemia. Também houve a naturalização e banalização das desigualdades, que foram acompanhadas pela evasão escolar (Cunha e Silva, 2020).

Nesse contexto, o objetivo é superar essas desigualdades e fortalecer processos educacionais que atendam a todos de forma plena, enfrentando principalmente os obstáculos de natureza econômica e social. O conhecimento, nesse cenário, torna-se um motor para a emancipação do indivíduo, permitindo-lhe exercer sua cidadania de maneira ativa e efetiva. A pandemia de COVID-19 afetou diretamente todos os campos educacionais, incluindo a implantação do ensino integral, pois

surgiram novos desafios a cada dia. No entanto, a luta pela superação das desigualdades e o fortalecimento dos processos educacionais foi contínua, buscando atender a todos de forma integral e superar obstáculos de natureza econômica e social.

Vieira(2018) afirmam que o conhecimento é a mola propulsora para a emancipação do indivíduo, permitindo-lhe exercer sua cidadania ativa e efetivamente. Apesar de todos os contratempos, a educação não parou, e o ensino integral foi gradualmente retomado. Não se sabe quanto tempo as sequelas da pandemia irão perdurar nos índices educacionais, mas, apesar de tudo, a educação continua se reinventando. As configurações da educação no período pós-pandemia exigiram amplas reflexões sobre as possibilidades educacionais em todos os níveis, desde a educação básica até a educação superior, considerando as particularidades de cada instituição e currículo.

Essas reflexões revelaram as experiências vividas durante a pandemia de COVID-19, cujos efeitos ainda permanecem na sociedade. A crise sanitária alterou a maneira como as pessoas concebem a vida, os valores, os relacionamentos, as formas de trabalhar, produzir e consumir. Esses efeitos também impactaram diretamente o campo educacional, transformando a forma de conceber a educação (Gatti, 2022).

Assim, ficou, portanto, uma lacuna significativa na pesquisa voltada para os desafios enfrentados pela Educação Integral no pós-pandemia, especialmente em municípios específicos como Aquiraz-Ceará. Embora a pandemia tenha gerado uma série de dificuldades e transformações no sistema educacional, poucos estudos investigaram diretamente como esses novos desafios afetaram a implementação de programas de Educação Integral, em particular no contexto local. A lacuna que este estudo visa sanar diz respeito à avaliação detalhada da implementação do Programa de Educação em Tempo Integral no município de Aquiraz-Ceará identificando os desafios e transformações específicas que surgiram com a pandemia e suas repercussões no ensino integral.

3 DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA

Neste capítulo, são apresentados os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram a realização desta pesquisa, com a descrição dos procedimentos adotados ao longo do percurso investigativo, tais como a delimitação do estudo, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e as estratégias aplicadas em sua análise. Ao sistematizar os recursos empregados na condução do estudo, a metodologia assume um papel fundamental, conferindo rigor, coerência e legitimidade científica aos resultados obtidos.

Esta pesquisa avaliativa esteve inserida no campo da contra-hegemonia, adotando como referencial a Avaliação em Profundidade, conforme as contribuições de Gussi (2014, 2017) e Rodrigues (2008, 2011). A partir dessa perspectiva, foram definidos os caminhos metodológicos adotados ao longo da investigação, incluindo a forma de coleta e os procedimentos de análise dos dados, todos orientados para garantir uma leitura crítica, contextualizada e sensível à complexidade do objeto estudado.

A metodologia está organizada em subtópicos. No primeiro tópico aborda-se sobre a tipologia da pesquisa e as categorias de análise, no caso, a abordagem avaliativa será a Avaliação em Profundidade conforme a perspectiva da avaliação contra-hegemônica de Rodrigues (2008) e Lejano (2012), com o objetivo de justificar a escolha da mesma para avaliar a política em estudo.

No segundo tópico, a discussão concentrou-se na caracterização do universo, da amostra e dos sujeitos da pesquisa avaliativa, detalhando-se a forma como essa definição ocorreu, bem como sua fundamentação teórica e articulação com o objeto de estudo. No terceiro tópico, foram apresentados os procedimentos adotados para a coleta dos dados, a qual foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a atores estratégicos envolvidos na implementação da política analisada.

Por fim, o quarto e último tópico deste capítulo foi dedicado à proposição dos procedimentos de análise dos dados, explicitando as técnicas e referenciais adotados para a interpretação dos conteúdos empíricos, de modo a garantir a coerência

metodológica e a profundidade analítica necessárias à compreensão do fenômeno investigado.

3.1 Abordagem, tipologia e categorias de análise da pesquisa

A abordagem avaliativa utilizada neste estudo, traz como base a perspectiva contra-hegemônica, na qual se inclui a Avaliação em Profundidade. Gussi (2016), explica que a perspectiva contra-hegemônica, ainda em construção. A mesma traz uma avaliação mais aprofundada, que busca entender os contextos como um todo, considerando aspectos internacionais, nacionais e locais. A mesma trabalha com uma avaliação mais crítica das políticas públicas, considerando os interesses sociais e dos sujeitos.

Ainda em busca de alcançar os objetivos deste estudo, também se utiliza a proposta de Lejano (2012), em diálogo e articulação aos eixos propostos na Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008), pois, ambas perspectivas permitem a compreensão da política em estudo, dentro do seu contexto empírico, com foco nas narrativas dos investigados.

De acordo com Lejano (2012), em uma avaliação fundamentada no modelo experiencial, os fenômenos são analisados em sua totalidade, destacando a vivência de quem está imerso na situação política. A característica principal desse modelo é a autenticidade, valorizando o conhecimento e as emoções das pessoas diretamente envolvidas no contexto (Lejano, 2012). Nesse sentido, a pesquisa avaliativa buscará desenvolver indicadores a partir de dados qualitativos extraídos do ambiente empírico, especialmente por meio dos depoimentos dos participantes da pesquisa. O objetivo de compreender esses indicadores qualitativos é contribuir para a análise de como as barreiras enfrentadas se manifestam.

Segundo Rodrigues (2016), a avaliação em profundidade alavanca a importância da pesquisa qualitativa, buscando apreender os sentidos percebidos pelos sujeitos envolvidos na criação e execução de políticas em estudo. Assim, a Avaliação em Profundidade diferencia-se dos modelos tradicionais por basear-se em quatro eixos de análise: conteúdo, contexto, trajetória institucional e espectro territorial/

temporalidade; e por ser caracterizada por análises extensas, detalhadas, densas, amplas, multidimensionais, abrangentes e interdisciplinar.

Destaca-se também que, a epistemologia de Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008), constitui um processo de construção do avaliador- pesquisador na definição do seu percurso metodológico ao longo do processo avaliativo. Essa construção processual culmina em um exercício de reflexão constante do avaliador quanto ao seu lugar sócio político, demandando uma atenção constante para não se emaranhar nas teias da subjetividade, dos seus próprios interesses e da sua vinculação institucional com a política pública, o que pode implicar em vieses avaliativos (Carvalho e Gussi, 2011).

A proposta de Avaliação em Profundidade, considera uma perspectiva, extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional. A seguir, serão discutidas as três dimensões utilizadas para alcançar os objetivos definidos nesta pesquisa avaliativa, as quais foram aplicadas neste estudo.

Primeiramente, destaca-se a análise de conteúdo, que permite avaliar a estrutura de um programa educacional por meio de três aspectos fundamentais: formulação, bases conceituais e coerência interna. A formulação refere-se ao processo de criação do programa, considerando seus objetivos, justificativas e planejamento inicial. Já as bases conceituais dizem respeito aos princípios teóricos que fundamentam suas diretrizes e metodologias, verificando se estão alinhados com práticas educacionais eficazes. Por fim, a coerência interna examina se há compatibilidade entre os diferentes elementos do programa, garantindo que suas ações, recursos e metas estejam alinhados. Para essa análise, são utilizados documentos institucionais, como leis, portarias, projetos e relatórios, possibilitando uma avaliação aprofundada da viabilidade e efetividade do programa (Rodrigues, 2008).

Em seguida, a análise de contexto da formulação da política investiga as condições políticas, sociais e econômicas que influenciaram a criação da política, considerando também as influências externas e as necessidades locais. Esse processo envolve a coleta de informações que permitam compreender os fatores que motivaram sua elaboração, bem como as conexões entre os diferentes níveis de governança: local, regional, nacional, internacional e transnacional. Dessa forma, busca-se identificar

como as necessidades e demandas da sociedade, bem como tendências globais e influências externas, impactaram a formulação da política. Essa abordagem permite avaliar se a política foi desenvolvida em resposta a desafios específicos da realidade local ou se seguiu diretrizes mais amplas, alinhadas a movimentos e recomendações nacionais ou internacionais. Além disso, ao considerar o contexto político, analisa-se o papel dos agentes envolvidos, como governos, organismos internacionais, sociedade civil e outros atores que contribuíram para a sua formulação (Rodrigues, 2008).

A terceira dimensão, a trajetória institucional de um programa, refere-se ao estudo de sua evolução ao longo do tempo, analisando se sua implementação ocorreu de maneira consistente ou dispersa. Esse tipo de análise busca compreender como o programa foi adaptado e transformado em diferentes momentos e contextos, observando se seus objetivos iniciais foram mantidos ou se sofreram alterações significativas. Nesse sentido, o pesquisador deve identificar possíveis mudanças nos significados atribuídos ao programa, verificando se sua execução acompanhou as intenções originais ou se houve desvios devido a fatores como mudanças políticas, institucionais, econômicas ou sociais. Além disso, a análise da trajetória institucional permite avaliar se o programa conseguiu se consolidar dentro da estrutura educacional ou se sua implementação foi marcada por descontinuidades e fragmentações. Dessa forma, essa dimensão fornece um panorama sobre a estabilidade e efetividade do programa ao longo de sua existência (Rodrigues, 2008).

Tais dimensões permitiram compreender o Programa Educação em Tempo Integral em meio a seu contexto empírico, com foco tanto no discurso dos responsáveis pela implementação, quanto pelas experiências e depoimentos dos atores e beneficiados pela política (Rodrigues, 2011). Em outras palavras, o que se pretende é avaliar a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral no sistema público de ensino de Aquiraz-Ceará, pós pandemia, nos anos de 2021 a 2023, a partir das subjetividades intrínsecas, simbólicas e empíricas deste programa. A compreensão é feita por meio de um esforço interpretativo hermenêutico e da crítica social. Nesse sentido é utilizado o método hermenêutico- dialético.

A presente proposta de pesquisa, ainda se caracteriza como abordagem qualitativa, pois busca avaliar a implementação do Programa de Educação em Tempo

Integral no sistema público de ensino de Aquiraz-Ceará, pós-pandemia, nos anos de 2021 a 2023. Segundo Demo (2009) afirma que, a qualidade aponta para a dimensão da intensidade, tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. A pesquisa qualitativa transfigura de metodologia de edificação de compreensão da realidade sujeito ao fenômeno estudado, são exposições e fala dos envolvidos suas concepções sobre os fatos (Flick, 2013). Acrescenta-se ainda que, a qualidade implica participação e compromisso, oportunidade de desenvolver potencialidades e a capacidade de ser sujeito de sua própria ação, portanto acredita-se que a abordagem qualitativa seja indispensável para atender aos objetivos deste estudo.

Em relação aos objetivos da pesquisa, a mesma apresenta-se como descritiva e explicativa. As pesquisas descritivas e explicativas buscam ser mais flexível em seu planejamento, pois deseja examinar e constatar os mais diversos conceitos em relação aos episódios aprofundados pelo pesquisador. Para Minayo (2006) esse tipo de pesquisas são as sondagens bibliográficas, no entanto em boa parte das pesquisas científicas podem ter uma parte exploratória.

3.2 Universo, amostra e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no município de Aquiraz, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, Estado do Ceará. Este município ocupa posição de destaque na formação histórica do território cearense, tendo sido a primeira vila criada na então Capitania do Ceará Grande. Por determinação do Rei de Portugal, Dom João, a vila foi oficialmente instituída em 13 de fevereiro de 1699, abrangendo todo o território da capitania. Inicialmente, recebeu a denominação de São José de Ribamar do Aquiraz e, devido a fatores estratégicos, foi elevada à condição de sede da capitania em 1713. Dentre as vantagens que justificaram tal escolha, destacam-se a existência de estradas que integravam diversos povoados, a presença de um rio navegável, a proximidade do presídio do Iguape e a disponibilidade de recursos essenciais, como carnes e farinha, que, na época, eram escassos em Fortaleza (Almeida, 2012).

Corroborando essa perspectiva, Moreira (2020) enfatiza que a criação da vila de Aquiraz atendeu a um projeto da Coroa Portuguesa de fortalecer a administração colonial através da instalação de autoridades locais, como os Oficiais de Câmara e o Juiz Ordinário. Tais medidas visavam prevenir desordens administrativas e assegurar que os desígnios da monarquia fossem devidamente executados pelos capitães-mores. Como legado dessa estrutura de poder, permanece no centro histórico da cidade a casa do capitão-mor, uma edificação que se mantém preservada e simboliza a relevância político-administrativa que Aquiraz ostentou no período colonial.

Geograficamente, Aquiraz está situada às margens orientais do rio Pacoti, assentada sobre uma colina de excelente visibilidade e cercada por extensas várzeas cobertas por carnaúbas. Esta configuração natural não apenas favoreceu o estabelecimento da vila, mas também consolidou sua importância econômica e defensiva ao longo da história. A população local orgulha-se de seu passado, reconhecendo Aquiraz como a “primeira capital” do Ceará. O próprio nome da cidade, oriundo do tupi-guarani, carrega múltiplos significados, tais como “gentio da terra”, “gente da terra”, “água pouco adiante” ou ainda “caroço de fruta”, refletindo a íntima conexão entre a identidade da cidade e suas raízes culturais e ambientais (Sousa, 2005).

No contexto histórico-cultural, destaca-se a chegada dos padres Jesuítas em 1726, cuja missão principal era a catequese dos povos indígenas e a fundação de um hospício destinado à residência de dez sacerdotes da Companhia de Jesus. A atuação dos Jesuítas contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento religioso, educacional e cultural da localidade. A Igreja Matriz de Aquiraz, construída em 1769, representa um marco desse período e, ainda hoje, abriga preciosas imagens originárias do antigo Hospício dos Jesuítas. Além disso, edificações históricas como a Casa da Câmara, caracterizada por sua arquitetura robusta com paredes espessas, e o Museu Histórico do Estado, que guarda relíquias como a mesa de jacarandá utilizada nos despachos dos capitães-mores, reforçam a importância patrimonial da cidade.

Em termos culturais, Aquiraz evidencia uma rica diversidade que resulta da fusão das heranças indígenas, africanas e europeias. Essa multiplicidade manifesta-se nas expressões populares, nas celebrações comunitárias e nas tradições cotidianas.

São exemplos marcantes dessas expressões a dança do toré, vinculada às raízes indígenas; o consumo do mocororó – bebida produzida com a fermentação do caju – típico dos indígenas Jenipapo-Kanindé; as danças tradicionais como o coco do Iguape e a capoeira; bem como a existência de comunidades circenses que mantêm vivas práticas culturais seculares. Essas manifestações não apenas preservam a memória coletiva da população, mas também alimentam a identidade cultural do município, consolidando Aquiraz como um relevante centro de valorização das tradições regionais, frequentemente presentes em eventos de caráter local e estadual.

Por fim, do ponto de vista geográfico e estratégico, Aquiraz-Ceará localiza-se a aproximadamente 32,3 km da capital Fortaleza, integrando a Região Metropolitana e ocupando uma área de 482,6 km². O município faz divisa com Cascavel ao sul e sudeste, Eusébio ao noroeste, Itaitinga a oeste, Pindoretama ao sudeste, Fortaleza ao norte, Horizonte ao sul e, a leste, com o Oceano Atlântico (IBGE, 2020). Esta configuração territorial confere a Aquiraz não apenas relevância histórica, mas também vantagens logísticas e econômicas que favorecem seu contínuo desenvolvimento, especialmente nas áreas de turismo, comércio e cultura. Dessa forma, compreender o cenário geográfico, histórico e sociocultural de Aquiraz é fundamental para contextualizar as análises desta pesquisa, oferecendo uma base sólida para a compreensão das dinâmicas locais e dos processos que influenciam a realidade do município.

Figura 1 – Localização geográfica de Aquiraz-Ceará



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Acesso em 13 de janeiro de 2025.

A economia do município está voltada para o comércio, a indústria, para o veraneio e o turismo. A cidade abriga um dos principais polos turísticos do estado do Ceará, com destaque para suas praias, como Porto das Dunas, onde se localiza um dos maiores parques aquáticos da América Latina, o que atrai visitantes durante todo o ano e impulsiona a economia local. Além do turismo, Aquiraz conta com um parque industrial em expansão e setores produtivos diversificados, incluindo atividades pesqueiras e a agricultura familiar, que ainda se mantém como base econômica em algumas comunidades rurais. A população atual é de 72.628 habitantes, composta de 37.130 homens e 35.498 mulheres, sendo que 7.083 dos habitantes residem na zona urbana e 5.545 na zona rural, o que demonstra um perfil populacional ainda fortemente conectado com as atividades do campo (IBGE, 2020).

A rede municipal de ensino é composta por 52 escolas, sendo 10 creches e 42 escolas de ensino fundamental e um Centro de Educação de Jovens e Adultos, organizadas de forma a atender as diferentes faixas etárias e necessidades dos estudantes (Aquiraz, 2024).

Em relação ao desempenho educacional do município, o IDEB de Aquiraz-CE é um indicador importante. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é 6,2, o que reflete um bom desempenho nas séries iniciais, com um bom índice de aprendizado e aprovação (Ideb 2023, INEP).

Por outro lado, o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental é 5, o que aponta desafios a serem superados, especialmente no que diz respeito à consolidação do aprendizado e à melhoria do fluxo escolar nas séries finais. Esses indicadores são fundamentais para a análise e o planejamento das políticas educacionais no município, ajudando a identificar as áreas que necessitam de mais investimentos e melhorias para garantir o sucesso educacional de todos os estudantes.

No que se refere à educação, a rede municipal de ensino é composta por 52 instituições escolares, sendo 10 creches voltadas para a educação infantil e 42 escolas de ensino fundamental, além de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), estrutura que busca atender à diversidade de faixas etárias e as necessidades escolares dos estudantes. O funcionamento dessas unidades escolares atende tanto as

áreas urbanas quanto as zonas rurais, garantindo a descentralização do ensino e a inclusão de comunidades mais distantes(Aquiraz, 2024).

Em relação ao desempenho educacional do município, o IDEB de Aquiraz-Ceará é um importante termômetro. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental está em 6,2, indicando bons níveis de aprovação e desempenho nas avaliações externas de aprendizagem (INEP, 2023). Por outro lado, o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental registra o índice de 5, apontando desafios ainda presentes no percurso educacional dos estudantes. Esses indicadores são fundamentais para orientar o planejamento e a execução das políticas educacionais no município, servindo como base para a definição de metas e ações concretas que visem à elevação da qualidade da educação e à garantia da permanência e do sucesso escolar para todos os estudantes da rede pública de Aquiraz.

A pesquisa que fundamenta esta dissertação contou com a colaboração de três sujeitos cujas experiências, funções e vivências no contexto do Programa de Educação em Tempo Integral em Aquiraz-CE foram decisivas para a construção de uma análise ampla e aprofundada sobre a evolução dessa política educacional. As contribuições desses participantes revelaram aspectos centrais das transformações ocorridas na implementação do programa, sobretudo diante dos impactos provocados pela pandemia de COVID-19.

Uma das participantes desempenhou um papel estratégico no processo de implantação inicial do Programa de Educação em Tempo Integral no município, em 2016. Sua experiência acumulada durante esse período forneceu elementos valiosos para a compreensão dos desafios enfrentados na fase de concepção e operacionalização do programa. A partir de seu relato, foi possível identificar as estratégias, os recursos mobilizados e os fundamentos pedagógicos que orientaram a construção do modelo, além de permitir uma análise comparativa com as etapas mais recentes de execução do programa, destacando sua evolução institucional ao longo do tempo.

Outra colaboradora da pesquisa esteve diretamente envolvida na coordenação e reestruturação do programa entre os anos de 2021 e 2023, no cenário pós-pandêmico. Sua atuação foi marcada por um contexto de grandes desafios, em que

foi necessário adaptar o funcionamento do programa às exigências impostas pelo ensino remoto emergencial e às mudanças estruturais exigidas pela crise sanitária. Sua perspectiva permitiu compreender os ajustes metodológicos e administrativos realizados para garantir a continuidade e a efetividade das ações do programa em um contexto atípico, caracterizado por instabilidade e urgência. A partir de seu relato, foi possível mapear as estratégias de reorganização pedagógica e os impactos dessas mudanças na rotina escolar e no alcance dos objetivos propostos.

Além das técnicas gestoras, a pesquisa contou com a colaboração de mediadores e facilitadores voluntários que atuam diretamente nas atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Educação em Tempo Integral. Esses profissionais são responsáveis por conduzir atividades pedagógicas específicas, sendo que os mediadores se concentram nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto os facilitadores atuam em campos como arte e cultura. Seu envolvimento cotidiano com os estudantes proporcionou uma visão detalhada da implementação prática do programa, permitindo identificar os principais desafios operacionais, estratégias de engajamento dos alunos e o impacto direto das ações no processo de aprendizagem. A percepção desses profissionais, construída a partir do contato direto com a realidade escolar, revelou informações cruciais sobre as necessidades dos estudantes, as condições de funcionamento do programa e as possíveis lacunas a serem superadas.

A diversidade de papéis e experiências dos sujeitos participantes da pesquisa foi essencial para a construção de uma análise crítica e consistente sobre o Programa de Educação em Tempo Integral em Aquiraz. Suas contribuições permitiram identificar avanços, fragilidades e possibilidades de aprimoramento, especialmente no contexto pós-pandemia. As informações obtidas a partir dessas entrevistas foram fundamentais para responder aos objetivos desta avaliação, que busca compreender as implicações das transformações ocorridas na política de tempo integral no município e subsidiar propostas de fortalecimento e continuidade do programa com base nas evidências empíricas observadas.

3.3 Técnicas de coleta de dados e procedimentos para análise dos dados

Após definir os pressupostos metodológicos da pesquisa, faz-se necessário definir as técnicas de coleta de dados. Nesse estudo optou-se pela utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico, análise documental, entrevista semiestruturada e questionário. Estes instrumentos objetivam obter uma compreensão aprofundada sobre a implementação do Programa Educação em Tempo Integral no período pós-pandemia. A escolha desse formato de coleta de dados visa combinar a riqueza da entrevista com a abrangência do questionário, com as demais ferramentas, proporcionando uma análise mais robusta sobre os impactos e desafios do programa.

3.3.1 Pesquisa documental e bibliográfica

Na primeira etapa do projeto, realizou-se uma pesquisa documental envolvendo o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações, tais como: artigos científicos, livros, dissertações, teses, relacionadas ao tema abordado, permitindo assim, a construção de uma base teórica para o presente trabalho de pesquisa, seguindo-se de um levantamento dos documentos que norteiam o Programa Educação em Tempo Integral no município, tais como: leis, portarias, Plano Municipal de Educação e outros documentos que enriqueceram este estudo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada durante todo o processo de aproximação do pesquisador com a temática, e após essa familiarização deu-se início a pesquisa documental. Segundo Gil (2008) pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, são propostas distintas, devido à natureza da fonte. A análise bibliográfica permite ao pesquisador coletar informações mais amplas sobre o objeto de estudo, o que subsidiou a construção da fundamentação teórica deste estudo.

3.3.2 Entrevistas Semiestruturadas

De acordo com Gil (2008), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta.

Dessa forma, a segunda etapa desta pesquisa foi a realização de entrevista semiestruturada presencial. As entrevistas foram realizadas de forma presencial e organizadas em três blocos. No primeiro bloco, foi entrevistada a técnica da SME de Aquiraz-CE que desempenhou um papel fundamental na implementação do programa no município em 2016, ano de sua criação, e que acompanhou seu desenvolvimento até 2019, período que antecedeu a pandemia e por consequência o início das aulas remotas.

No segundo bloco de entrevistas, foi entrevistada uma técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME), que exerce a função de coordenadora do Programa Educação em Tempo Integral atualmente. A referida profissional foi responsável pela implementação e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares durante o período pós-pandêmico, oferecendo uma perspectiva institucional sobre os processos de implementação, adaptação e continuidade do programa nesse contexto.

No terceiro e último bloco, foram entrevistados três mediadores e dois facilitadores (três mediadores e dois facilitadores), todos atuantes no referido programa. A seleção desses sujeitos foi intencional, considerando que participaram ativamente dos dois contextos abordados no estudo — antes e após a pandemia, o que lhes conferiu vivências significativas e condições analíticas relevantes. A contribuição desses participantes foi essencial para o aprofundamento da análise sobre os desafios enfrentados, as transformações e as contribuições percebidos na execução do programa, permitindo uma leitura mais completa e alinhada aos objetivos da pesquisa.

Salienta-se ainda que, os sujeitos serão identificados da seguinte forma: a coordenadora e técnica responsável pela implementação do programa no período pré-pandêmico será TR1 e a coordenadora e técnica responsável pela implementação do

programa no período pós-pandêmico será TR2, enquanto os mediadores e facilitadores serão identificados como MF1, MF2, MF3, MF4 e MF5. Antes de iniciar a entrevista, todos foram informados sobre os objetivos da mesma, garantindo sempre o sigilo, a ética e o respeito entre os participantes.

3.4 Definição do método de análise dos dados

Como estratégias metodológicas para a análise dos dados, foram adotadas duas abordagens complementares: a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011) e a Análise Temática, conforme a sistematização proposta por Dias e Mishima (2023). Essa articulação das abordagens contribuiu para uma interpretação robusta e analítica da investigação, favorecendo a triangulação dos dados e aprofundando a leitura crítica do fenômeno investigado. Destaca-se que a análise temática foi realizada apenas com os materiais coletados dos técnicos da secretaria de educação, visto que este material é mais robusto e precisa de uma análise mais aprofundada.

A Análise de Conteúdo foi aplicada sobre os dados oriundos da pesquisa documental, bibliográfica e das entrevistas semiestruturadas, sendo conduzida em três fases: pré-análise, exploração dos dados e tratamento dos resultados. Na pré-análise, foram selecionados os textos e falas mais representativos em relação ao objeto de estudo. A fase de exploração consistiu na codificação do material e identificação das categorias e subcategorias, construídas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico adotado. Por fim, no tratamento dos resultados, buscou-se interpretar os sentidos implícitos nas falas, considerando os marcos institucionais e contextuais.

Na análise de conteúdo, foram utilizadas técnicas de análises das comunicações a partir das seguintes fases: pré-análise, exploração dos dados e tratamento dos resultados. Nesta fase foram organizados os materiais coletados na pesquisa documental e bibliográfica, em seguida foi realizada a seleção dos materiais que foram analisados, para a partir dessa seleção iniciarmos a fase de exploração. Na pré-análise, foi realizada a escolha dos textos e falas que melhor correspondem ao objeto da pesquisa. Nesse momento, ocorreu a leitura das entrevistas realizadas com

os responsáveis pela implementação e execução da política no município, visando escolher os discursos que mais se harmonizam à pesquisa.

Após a pré-análise, à medida que o material coletado foi sendo explorado levantou-se as categorias e subcategorias das descobertas no campo. Estas foram produzidas de acordo com o referencial teórico contido na investigação. Na fase de exploração dos dados, foi realizada uma decodificação do material selecionado na pré-análise, seguido de uma classificação, gerando assim uma esquematização a partir das categorias. Essas categorias e subcategorias retiradas da análise da exploração do material das entrevistas, passam pelo que Bardin chama de “inferência”, que é identificar nas falas os pontos em comum, objetivando compreender os efeitos (Bardin, 2011).

Por último, o tratamento dos resultados, compreende a etapa em que reuniu as informações, tais como: dados, marcos institucionais, referencial teórico e outros. Esse tratamento tem o intuito de identificar, nas entrelinhas, as nuances da realidade da implementação do programa, através de técnicas de análise de comunicação, como inferência, interpretação e proposição. Esse tipo de análise “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2011, p. 50).

Com efeito, a análise de conteúdo alinha-se à avaliação experiencial de Lejano (2012), ao propor técnicas para um estudo fidedigno e profundo da realidade que está por trás dos discursos anunciados, colaborando, assim, para que sejam identificados o conteúdo e os significados que estão implícitos nas mensagens. Nessa etapa, a análise de conteúdo terá a contribuição de dois dos quatro eixos da avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2011), a análise do conteúdo, que se relaciona aos objetivos, suas bases conceituais, paradigmas orientadores e sua coerência interna e a análise de contexto que implica no estudo do contexto de formulação da política integrado a verificação do momento político e das condições socioeconômicas no momento de sua implementação.

Em seguida, aplicou-se a Análise Temática, conforme a proposta de Dias e Mishima (2023), com o objetivo de sistematizar os significados atribuídos pelos sujeitos

entrevistados à experiência com o programa analisado. Essa técnica foi escolhida por sua flexibilidade, acessibilidade e capacidade de organização dos dados qualitativos, sendo estruturada em sete etapas que envolvem desde a coleta até a identificação de núcleos de sentido e temas centrais.

A operacionalização da Análise Temática ora proposta é orientada por sete etapas, sendo as três primeiras, preliminares ou de aproximação ao fenômeno. As etapas para análise compreendem: coleta do dado, transcrição literal do dado (entrevistas, observação, narrativa), ambientação com o dado (familiarizar), acomodação do dado em instrumento de análise (acomodação das unidades de registro/fragmentos do discurso), identificação da unidade de contexto, do núcleo de sentido e dos temas. Executada dessa maneira certamente facilitará o percurso do pesquisador iniciante (Dias; Mishima, 2023, p. 404).

Para operacionalizar a análise temática, utilizou-se uma planilha estruturada em quatro colunas: fragmento, unidade de contexto, núcleo de sentido e tema, o que favoreceu tanto a análise vertical (por participante) quanto horizontal (por tema), permitindo identificar convergências, divergências e aspectos inusitados nos relatos.

No que diz respeito à análise vertical, o autor enfatiza que:

A tarefa de acomodação do dado na planilha é feita pelo pesquisador, informante por informante (individualmente), por exemplo, se 12 informantes, o resultado das acomodações gerará 12 planilhas. As análises produzidas a partir do material empírico de cada informante (análise individual), traduzido nos recortes específicos das unidades de registro/fragmentos e de contexto, núcleos de sentido e os temas dá-se o nome de Análise Vertical (Dias; Mishima, 2023, p. 409).

Essa análise tem como objetivo preservar a individualidade das falas, sem permitir que a análise de um participante influencie imediatamente a análise dos demais. Essa organização individual é essencial para uma compreensão profunda e detalhada da visão de cada sujeito sobre o fenômeno em estudo. Ela refere-se justamente a essa análise feita de forma individualizada. Ou seja, o pesquisador se concentra exclusivamente em um informante por vez, examinando minuciosamente o material coletado, com a finalidade de identificar e compreender as mensagens e significados em sua fala.

O foco da Análise Vertical é permitir que o pesquisador se aproxime dos dados de maneira mais íntima e focada, garantindo que a riqueza e a complexidade de cada discurso sejam devidamente consideradas antes de realizar qualquer tipo de comparação com as falas de outros informantes. Essa etapa é fundamental para construir uma base sólida de compreensão, para que, posteriormente, na Análise Horizontal, o pesquisador possa comparar os dados entre os participantes e identificar as convergências e divergências temáticas, proporcionando uma leitura mais ampla e articulada do fenômeno investigado. Sobre a Análise Horizontal o autor diz que:

Ao classificar o conteúdo, temas comuns de diferentes informantes estarão organizados sequencialmente. À análise do conjunto desse material oriundo dos diferentes informantes em um mesmo tema dá-se o nome de Análise Horizontal ou Coletiva. (Dias; Mishima, 2023, p. 410).

A conjugação entre a Análise de Conteúdo e a Análise Temática possibilitou uma interpretação abrangente e rigorosa dos dados, contribuindo para a identificação das transformações ocorridas no programa, os desafios enfrentados durante sua implementação e os efeitos sobre a recuperação da aprendizagem no município.

A seguir, apresenta-se a análise dos dados coletados, com base nesse desenho teórico-metodológico, evidenciando os resultados da implementação da política pública investigada à luz das vozes dos sujeitos participantes.

Com base neste desenho teórico-metodológico, o capítulo seguinte apresentará a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas aplicado com os sujeitos da pesquisa. A análise buscou compreender as mudanças ocorridas na implementação do Programa Educação em Tempo Integral nas escolas públicas de Aquiraz-Ceará após o período de ensino remoto, levando em consideração os desafios enfrentados durante esse processo de adaptação.

Além disso, foram avaliadas as contribuições do programa na recuperação da aprendizagem dos alunos e a contribuição do mesmo para a melhoria das condições educacionais no município. A análise se concentrou na identificação das transformações sofridas pelo programa, nos desafios enfrentados pelos envolvidos na sua implementação e nos resultados que evidenciam o sucesso ou as limitações das ações desenvolvidas.

No capítulo seguinte, será apresentada a análise e a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa avaliativa, com o propósito de responder aos objetivos estabelecidos no estudo. Esse capítulo expõe as principais evidências empíricas à luz das abordagens teóricas adotadas, bem como os procedimentos metodológicos aplicados na coleta e na análise dos dados, os quais foram fundamentais para a compreensão da implementação do Programa Educação em Tempo Integral no contexto pós-pandêmico.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar e discutir os resultados obtidos a partir dos dados coletados por meio da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas. A análise será orientada pelos documentos oficiais que fundamentam a política de Educação em Tempo Integral no município, com foco na avaliação de sua trajetória institucional, especialmente no período de 2021 a 2023. Busca-se compreender o contexto histórico e político em que a política foi implementada nesses dois momentos distintos, articulando as informações documentais às percepções e experiências relatadas pelos participantes da pesquisa. Essa análise será desenvolvida em diálogo crítico com os referenciais teóricos que embasam este estudo, com especial atenção aos múltiplos aspectos que configuram a concepção e a prática da Educação Integral.

Além de examinar as percepções dos sujeitos da pesquisa, identificando convergências e divergências em relação às teorias que orientam as práticas da Educação Integral, a análise buscará, igualmente, responder aos objetivos e à problemática delineados no estudo. Assim, pretende-se compreender, de maneira aprofundada, os desafios enfrentados, os avanços alcançados e os impactos decorrentes da implementação do programa na rede municipal de ensino, permitindo, ainda, uma reflexão crítica acerca da aderência do programa às diretrizes teóricas e pedagógicas que sustentam a concepção de Educação Integral.

A análise desenvolvida neste estudo teve como base os dados obtidos por meio da pesquisa documental e, posteriormente, foi organizada em torno de categorias analíticas específicas. As categorias consideradas foram: a trajetória institucional do programa; o contexto e a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral antes e após o período de ensino remoto; a formação continuada dos profissionais envolvidos; os principais desafios enfrentados; a percepção sobre a comunidade escolar; e a aprendizagem dos estudantes, sendo que, nesta última, inclui-se tanto a avaliação da aprendizagem adquirida quanto a percepção geral sobre os impactos do programa.

Parte-se do pressuposto de que a investigação dessas categorias permite alcançar o objetivo geral da pesquisa, que consiste em avaliar a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral no sistema público de ensino de Aquiraz no período pós-pandemia, com ênfase nos anos de 2021 a 2023. Para atingir esse objetivo, foram definidos objetivos específicos que orientam o desenvolvimento da análise e aprofundam a compreensão dos diversos aspectos que envolvem a política educacional em questão.

4.1 Trajetória Institucional da Política Pública de Educação Integral no município de Aquiraz-Ceará

O município de Aquiraz-CE está localizado na região metropolitana de Fortaleza e conta hoje com uma rede municipal de ensino composta por 52 escolas que atendem desde a educação infantil ao ensino fundamental de anos finais, dispostas em seis (06) polos. Dessa rede, 10 são creches, 23 são escolas que atendem apenas Anos Iniciais, 04 são escolas que atendem apenas Anos Finais, 13 são escolas que atendem anos Iniciais e Finais e 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos. A seguir, apresenta-se a tabela que detalha a organização dessas unidades educacionais no município.

Tabela 2 – Lista de escolas organizadas por polos – Aquiraz-Ceará

LISTA DE ESCOLAS	
POLOS	ESCOLAS
POLO 01	CEI RAIMUNDA DE FREITAS FAÇANHA
	CEM FERDINANDO TANSI
	EMEF ERNESTO GURGEL VALLANTE
	EMEF LAÍS SIDRIM TARGINO
	EMEF MARIA FAÇANHA DE SÁ
	EMEF RITA PAULA DE BRITO
	EMEF MARIA MARGARIDA RAMOS COELHO
	EMEF HENRIQUE GONÇALVES DA JUSTA FILHO
POLO 02	EMEF FRANCISCO DA SILVA SAMPAIO
	EMEF JOSÉ RODRIGUES MONTEIRO
	EMEF ALOISIO DE CASTRO BERNARDO
	EMEF FRANCISCA MONTEIRO
	EMEF JOÃO PIRES CARDOSO
	EMEF JOSÉ FERREIRA
	EMEF MARIA DE CASTRO BERNARDO

POLO 03	EMEF RAIMUNDA FERREIRA
	EMEF TIA ALZIRA
	EMEF CORONEL FRANCISCO GOMES FARIAS
	EMEF DE BATOQUE
	EMEF JOSÉ ALMIR
	EMEF LUÍS EDUARDO STUDART
	EMEF VILA PAGÃ
	EMEF JOSÉ CÂMARA
	EMEF PLÁCIDO CASTELO
POLO 04	EMEF MARIA SOARES
	EMEF CLARÊNCIO CRISÓSTOMO
	EMEF RAIMUNDO RAMOS DA COSTA
	EMEF LAGOA DE CIMA
	EMEF MANUEL ASSUNÇÃO PIRES
	EMEF MINISTRO JARBAS PASSARINHO
	EMEF JUSCELINO KUBITSCHKE
	EMEF GUILHERME JANJA
	EMEF JOSÉ ISAAC
POLO 05	EMEF DIONÍSIA GUERRA
	EMEF ANTÔNIO DE BRITO
	EMEF JOAQUIM DE SOUSA TAVARES
	EMEF LAGOA DO MATO DE SERPA
	EMEF VINDINA ASSUNÇÃO DE AQUINO
	EMEF JOSÉ RAIMUNDO DA COSTA
	EMEF JOÃO JAIME GADELHA
	EMEF JUVENAL PEREIRA FAÇANHA
	EMEF ISIDORO DE SOUSA
POLO 06	CEI JOSÉ NICODEMOS ASSUNÇÃO
	EMEF MARIA BEZERRA DE OLIVEIRA
	CEI MARIA ELCIR DE BRITO
	CEI LUIZ SIMEÃO
	CEI FERNANDA DE BRITO
	CEI EDILCELIA FREITAS VASCONCELOS
	CEI ALDENORA CARDOSO PORTO
	CRECHE CRIANÇA FELIZ
	CRECHE FRANCISCO JOAQUIM DOS ANJOS
	EMEF LEOLINA BATISTA
	CEJAQUI

Fonte: www.aquiraz.ce.gov.br (adaptado). Acesso em: 06 nov. 2024.

O município de Aquiraz-Ceará deu início às suas primeiras experiências com a Educação em Tempo Integral em 2010, quando o Governo Federal realizou a terceira expansão do PME, estendendo sua atuação para 389 municípios e beneficiando aproximadamente 10.000 escolas e 2,3 milhões de estudantes.

Inicialmente, o PME atendia apenas sete (07) escolas de Ensino Fundamental no município de Aquiraz-Ceará selecionadas com base em critérios específicos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade do ensino, e indicadores de vulnerabilidade social e econômica das

comunidades onde essas escolas estavam inseridas. O objetivo era direcionar investimentos para unidades de ensino com maiores dificuldades, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes. A seguir, apresenta-se uma tabela com a relação das escolas beneficiadas nesse período:

Tabela 3 – Lista das escolas contempladas pelo PME no ano de 2010 em Aquiraz-Ceará

ESCOLAS ATENDIDAS PELO PME EM 2010	
Nº	NOME DA ESCOLA
01	EMEF CLARÊNCIO CRISÓSTOMO DE FREITAS
02	EMEF ERNESTO GURGEL VALENTE
03	EMEF JOSE ISAAC SARAIVA DA CUNHA
04	EMEF LAIS SIDRIM TARGINO
05	EMEF PLÁCIDO CASTELO
06	EMEF QUINTINO CUNHA (ATUAL EMEF LEOLINA BATISTA)
07	EMEF TIA ALZIRA

Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br> (adaptado). Acesso em 26 de novembro de 2024.

Os recursos financeiros eram repassados por meio do PDDE integral, permitindo que as escolas utilizassem os valores tanto para custeio quanto para investimentos em capital. Isso incluía a aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, além da manutenção e melhoria da infraestrutura escolar. O PDDE também possibilitava o pagamento de bolsas para transporte e alimentação dos profissionais voluntários, como mediadores e facilitadores, que atuavam no desenvolvimento de atividades práticas e complementares dentro das escolas.

Além disso, o PME se alinhava a políticas públicas nacionais voltadas à ampliação da jornada escolar e ao fortalecimento do currículo por meio da oferta de atividades diversificadas, como cultura, esporte, reforço escolar e inclusão digital. Esse modelo foi inspirado em experiências bem-sucedidas de Educação Integral no Brasil e em outros países, buscando não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também contribuir para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Em 2011, o município de Aquiraz-Ceará teve a adesão de mais oito escolas ao PME, elevando para 15 o número de unidades da rede de ensino contempladas. Com o crescimento contínuo do programa, a gestão municipal iniciou a adaptação das

infraestruturas escolares, visando garantir a implementação adequada da Educação em Tempo Integral e possibilitar a ampliação do atendimento no ano seguinte.

Tabela 4 – Lista das escolas contempladas pelo PME no ano de 2011 em Aquiraz-Ceará

ESCOLAS ATENDIDAS PELO PME EM 2011 E 2012	
Nº	NOME DA ESCOLA
01	EMEF CLARENCIO CRISOSTONO DE FREITAS
02	EMEF CORONEL FRANCISCO GOMES FARIAS
03	EMEF CORREGO DA MINHOCA
04	EMEF DE BATOQUE
05	EMEF ERNESTO GURGEL VALENTE
06	EMEF GUILHERME JANJA
07	EMEF ISIDORO DE SOUSA ASSUNCAO
08	EMEF JOSE ISAAC SARAIVA DA CUNHA
09	EMEF LAIS SIDRIM TARGINO
10	EMEF LUIZ EDUARDO STUDART GOMES
11	EMEF MARIA DE CASTRO BERNARDO
12	EMEF PLACIDO CASTELO
13	EMEF QUINTINO CUNHA (ATUAL EMEF LEOLINA BATISTA)
14	EMEF RAIMUNDO RAMOS DA COSTA
15	EMEF TIA ALZIRA

Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br> (adaptado). Acesso em 26 de novembro de 2024.

Como resultado desse planejamento, em 2012, o programa foi expandido e passou a beneficiar 45 escolas de ensino fundamental, todas contempladas por meio do PDDE Integral. Nesse modelo, os alunos permaneciam na escola em período integral, dedicando sete horas diárias às atividades pedagógicas. A rotina incluía as aulas regulares, refeições e, no contraturno, a participação em oficinas e atividades complementares voltadas ao desenvolvimento acadêmico, esportivo e cultural. Essa estrutura e o número de escolas atendidas pelo programa foram mantidos até o ano de 2016 como mostra a tabela a seguir:

Tabela 5 – Lista das escolas contempladas pelo PME do ano de 2012 a 2015 em Aquiraz-Ceará

ESCOLAS ATENDIDAS PELO PME 2013 - 2017	
Nº	NOME DA ESCOLA
01	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL RAIMUNDA DE FREITAS FAÇANHA
02	CEM FERDINANDO TANSI
03	CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA MANUAL ASSUNÇÃO PIRES
04	EMEF CLARENCIO CRISOSTONO DE FREITAS
05	EMEF ALOISISO BERNARDO DE CASTRO
06	EMEF ANTONIO DE BRITO LIMA
07	EMEF BARRO PRETO
08	EMEF CARMELITA DE OLIVEIRA (desativada em 2016)
09	EMEF CORONEL FRANCISCO GOMES FARIAS
10	EMEF CORREGO DA MINHOCA
11	EMEF DE BATOQUE
12	EMEF DIONÍSIA GUERRA
13	EMEF ERNESTO GURGEL VALENTE
14	EMEF FRANCISCA MONTEIRO DA SILVA
15	EMEF FRANCISCO DA SILVA SAMPAIO
16	EMEF GUILHERME JANJA
17	EMEF HENRIQUE GONÇALVES DA JUSTA FILHO
18	EMEF ISIDORO DE SOUSA ASSUNCAO
19	EMEF JOÃO JAIME GADELHA
20	EMEF JOÃO PIRES CARDOSO
21	EMEF JOAQUIM DE SOUSA TAVARES
22	EMEF JOSÉ ALMIR
23	EMEF JOSÉ CAMARA DE ALMEIDA
24	EMEF JOSÉ FERREIRA DA COSTA
25	EMEF JOSE ISAAC SARAIVA DA CUNHA
26	EMEF JOSÉ RAIMUNDO DA COSTA
27	EMEF JOSÉ RODRIGUES MONTEIRO
28	EMEF JUSCELINO KUBISTCHEK
29	EMEF JUVENAL PEREIRA FAÇANHA
30	EMEF LAGOA DE CIMA
31	EMEF LAGOA DO MATO DE SERPA
32	EMEF LAIS SIDRIM TARGINO
33	EMEF LEOLINA BATISTA RAMOS
34	EMEF LUIZ EDUARDO STUDART GOMES
35	EMEF MARIA DE CASTRO BERNARDO
36	EMEF MARIA FAÇANHA DE SÁ
37	EMEF MARIA MARGARIDA RAMOS COELHO
38	EMEF MARIA SOARES DE FREITAS
39	EMEF MINISTRO JARBAS PASSARINHO

40	EMEF PLACIDO CASTELO
41	EMEF RAIMUNDO RAMOS DA COSTA
42	EMEF RITA PAULA DE BRITO
43	EMEF TIA ALZIRA
44	EMEF VILA PAGÃ
45	EMEF VINDINA ASSUNÇÃO DE AQUINO

Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br> (adaptado). Acesso em 26 de novembro de 2024.

No ano de 2016, o PME, que havia sido a principal política pública de fomento à Educação Integral no Brasil desde sua criação em 2007, passou por uma reformulação significativa, sendo substituído pelo PNME. Essa mudança ocorreu como parte de uma reestruturação nas diretrizes da política educacional do país, buscando maior efetividade na ampliação da jornada escolar e na melhoria da aprendizagem.

O PNME trouxe modificações importantes em relação ao seu antecessor. Enquanto o programa original permitia uma maior flexibilidade na escolha das atividades complementares e no formato de implementação, a nova versão estabeleceu um foco mais direcionado à aprendizagem em áreas estratégicas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo principal passou a ser a melhoria dos indicadores educacionais, como o IDEB, além de combater a evasão escolar e reduzir a desigualdade no aprendizado.

Outra mudança significativa foi a forma de adesão ao programa. Antes, os municípios tinham mais autonomia na escolha das escolas participantes e das atividades desenvolvidas. Com a reformulação, o PNME passou a ter um direcionamento mais centralizado, priorizando escolas com baixo desempenho no IDEB e situadas em contextos de maior vulnerabilidade social. Essa priorização resultou em uma redução no número de escolas atendidas pelo programa em comparação ao modelo anterior, o que limitou o alcance da política e impactou diretamente os municípios que antes conseguiam atender uma quantidade maior de unidades escolares e consequentemente de turmas e alunos.

Neste mesmo, apenas 15 escolas com turmas do 3º ao 9º ano foram contempladas com recursos federais, beneficiando 2.562 estudantes. Reconhecendo a importância das ações do PNME para a melhoria da qualidade do ensino, o Governo

Municipal de Aquiraz-Ceará, por meio da Secretaria de Educação, decidiu financiar, com recursos próprios, a participação dos alunos e alunas do 1º ao 5º ano.

Diante desse cenário e com o objetivo de suprir a lacuna que essa mudança traria na oferta da jornada ampliada na rede municipal, a Secretaria da Educação de Aquiraz-CE instituiu, em 29 de junho de 2016, o Programa Educação em Tempo Integral, por meio da Lei Municipal Nº 1.186/2016. O programa foi desenvolvido com a mesma estrutura e alinhado aos objetivos e diretrizes do PME, porém financiado com recursos próprios do município. O programa foi implementado com a finalidade de suprir os recursos financeiros repassados pelo FNDE para que o programa continuasse atendendo as 44 escolas da rede de ensino, esse quantitativo se deu porque em 2016 a EMEF Carmelita de Oliveira havia sido desativada e seus alunos transferidos para a EMEF Francisco da Silva Sampaio.

No município de Aquiraz-Ceará essa transição ocorreu paralelamente à criação do Programa Educação em Tempo Integral, financiado com recursos próprios. Diante da diminuição das escolas contempladas pelo PNME, tornou-se essencial buscar estratégias locais para garantir a ampliação do ensino integral e manter o atendimento a um número maior de alunos.

Assim, enquanto o Novo PME manteve sua atuação dentro dos parâmetros estabelecidos pelo governo federal, a iniciativa municipal buscou suprir essa lacuna, garantindo a continuidade da Educação Integral na rede de ensino. Dessa forma, a reformulação do PME não apenas redefiniu os rumos da Educação em Tempo Integral no Brasil, mas também impulsionou a adaptação de políticas locais para atender às necessidades da comunidade escolar.

Em 2018, com a reestruturação no atendimento do PNME, houve uma diminuição significativa no número de escolas contempladas. Enquanto anteriormente 44 unidades de ensino faziam parte do programa, nesse ano apenas 16 escolas continuaram recebendo recursos financeiros, que foram destinados exclusivamente para o ressarcimento da bolsa de alimentação e transporte dos mediadores e facilitadores.

Ainda em 2018, foi aprovada a Lei Municipal nº 1.285, de 29 de junho, que modificou alguns artigos da Lei 1.186/2016, mas assegurou a continuidade da aplicação

de recursos financeiros municipais para o desenvolvimento das atividades de Educação em Tempo Integral nas escolas. Com a iniciativa, foi possível garantir a continuidade da oferta evitando prejuízos aos estudantes, as demais 28 escolas passaram a ser mantidas pelo Programa Educação em Tempo Integral, financiado com recursos próprios do município. A tabela a seguir apresenta a distribuição das escolas entre os dois programas.

Tabela 6 – Lista das escolas contempladas pelo PNME e Programa Educação em Tempo Integral no ano de 2018 em Aquiraz-Ceará

PROGRAMA	Nº	ESCOLAS
PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO	01	CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA MANUAL ASSUNÇÃO PIRES
	02	EMEF ALOISIO BERNARDO DE CASTRO
	03	EMEF DE BATOQUE
	04	EMEF ERNESTO GURGEL VALENTE
	05	EMEF GUILHERME JANJA
	06	EMEF HENRIQUE GONÇALVES DA JUSTA FILHO
	07	EMEF ISIDORO DE SOUSA ASSUNCAO
	08	EMEF JOÃO JAIME GADELHA
	09	EMEF JOÃO PIRES CARDOSO
	10	EMEF JOSÉ ALMIR
	11	EMEF JUSCELINO KUBISTCHEK
	12	EMEF MARIA DE CASTRO BERNARDO
	13	EMEF MARIA SOARES DE FREITAS
	14	EMEF PLACIDO CASTELO
	15	EMEF RITA PAULA DE BRITO
	16	EMEF TIA ALZIRA
PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	01	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL RAIMUNDA DE FREITAS FAÇANHA
	02	CEM FERDINANDO TANSI
	03	EMEF CLARENCIO CRISOSTONO DE FREITAS
	04	EMEF ANTONIO DE BRITO LIMA
	05	EMEF BARRO PRETO
	06	EMEF CORONEL FRANCISCO GOMES FARIAS
	07	EMEF CORREGO DA MINHOCA
	08	EMEF DIONÍSIA GUERRA
	09	EMEF FRANCISCA MONTEIRO DA SILVA
	10	EMEF FRANCISCO DA SILVA SAMPAIO
	11	EMEF JOAQUIM DE SOUSA TAVARES
	12	EMEF JOSÉ CAMARA DE ALMEIDA
	13	EMEF JOSÉ FERREIRA DA COSTA
	14	EMEF JOSE ISAAC SARAIVA DA CUNHA

	15	EMEF JOSÉ RAIMUNDO DA COSTA
	16	EMEF JOSÉ RODRIGUES MONTEIRO
	17	EMEF JUVENAL PEREIRA FAÇANHA
	18	EMEF LAGOA DE CIMA
	19	EMEF LAGOA DO MATO DE SERPA
	20	EMEF LAIS SIDRIM TARGINO
	21	EMEF LEOLINA BATISTA RAMOS
	22	EMEF LUIZ EDUARDO STUDART GOMES
	23	EMEF MARIA FAÇANHA DE SÁ
	24	EMEF MARIA MARGARIDA RAMOS COELHO
	25	EMEF MINISTRO JARBAS PASSARINHO
	26	EMEF RAIMUNDO RAMOS DA COSTA
	27	EMEF VILA PAGÃ
	28	EMEF VINDINA ASSUNÇÃO DE AQUINO

Fonte: Dados coletados por meio de visita a SME de Aquiraz-CE no dia 06 de novembro de 2024.

Além disso, os repasses financeiros destinados às escolas, a partir deste período, passaram a ser exclusivamente voltados para o ressarcimento da bolsa de alimentação e transporte dos mediadores e facilitadores responsáveis pelas atividades pedagógicas e complementares. O PNME foi desativado em 2019 devido a mudanças nas diretrizes do MEC e à reestruturação de programas e políticas educacionais no Brasil. Embora tenha sido uma iniciativa relevante para a ampliação da jornada escolar e o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes da educação básica, o programa foi gradativamente descontinuado, e seus recursos foram realocados para outras ações no setor educacional. Essa mudança fez parte de um processo de redefinição das estratégias do governo federal no campo da educação. Em 2019, apenas doze escolas, do 6º ao 9º ano, receberam recursos financeiros do MEC para atender 1.957 estudantes no PNME. Os valores repassados foram destinados ao ressarcimento de mediadores e facilitadores.

No mesmo ano, o município de Aquiraz-Ceará, por meio do Programa Educação em Tempo Integral, cobriu os custos com o ressarcimento de mediadores(as) e facilitadores(as) em 29 escolas que não foram contempladas pelo MEC, beneficiando 2.193 estudantes. Ainda em 2019, algumas escolas não receberam recursos federais para a aquisição de materiais de custeio e de capital. No entanto, a Secretaria de Educação, reconhecendo a importância dessas ações, assumiu as despesas relacionadas, adquirindo materiais de limpeza e de expediente, além de equipamentos

como balcões térmicos para servir refeições, bebedouros, mesas para refeitório, geladeiras, armários, freezers, fogões e utensílios de cozinha. Essas aquisições garantiram melhores condições para o atendimento aos alunos e alunas, com qualidade.

Em 2020, havia recursos federais destinados a 16 escolas dos anos finais do ensino fundamental, que atenderiam 2.407 alunos por meio do PNME, além de recursos próprios para o Programa Municipal de Educação em Tempo Integral, que beneficiaria 36 escolas e atenderia 2.659 estudantes da rede municipal. No entanto, devido à pandemia da COVID-19, todo o planejamento foi interrompido.

Esse ano atípico fez com que os programas funcionassem apenas entre 2 e 17 de março. Os alunos que participaram durante esse período foram devidamente registrados no Censo Escolar, com a data-base para fechamento dos dados sendo 31 de maio. Contudo, em razão da pandemia, o planejamento inicial foi paralisado, e as ações previstas não puderam ser executadas conforme o planejado.

No próximo capítulo, será abordado o impacto da pandemia de COVID-19 na educação ao redor do mundo, com ênfase nas mudanças abruptas que ocorrem no sistema educacional devido às restrições sanitárias e sociais. Em seguida, será explorado a forma como o município de Aquiraz-Ceará iniciou essa crise educacional, destacando as ações para mitigar os efeitos negativos da pandemia na aprendizagem dos alunos. A resposta local inclui desde a adaptação das atividades pedagógicas até a busca por soluções para a continuidade do ensino, a inclusão digital e o apoio à comunidade escolar diante das dificuldades impostas pela situação de emergência sanitária.

4.2 O Percorso da Educação em Aquiraz-Ceará: contexto pós-pandemia

A pandemia gerou uma série de desafios e transformações em escala mundial e nacional como foi discutido no tópico anterior desta seção, impactando de forma significativa o setor da educação. Neste período, o município de Aquiraz-Ceará seguiu as orientações do Governo Federal, com o intuito de minimizar os efeitos da pandemia e garantir o acesso contínuo à educação.

O vírus se espalhou rapidamente, com o primeiro caso fora da China sendo confirmado em 13 de janeiro de 2020, na Tailândia. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 uma emergência de saúde pública de interesse internacional, e, em 11 de março de 2020, a doença foi oficialmente classificada como uma pandemia. A disseminação global do vírus foi acelerada pelas viagens internacionais, resultando em infecções em quase todos os países e levando os governos a implementarem medidas rigorosas de contenção, como lockdowns, uso de máscaras e distanciamento social.

Em 18 de março de 2020, o CNE veio a público, por meio de uma nota, orientar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, acerca da necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Tal nota, enfatizou a necessidade da adoção do ensino remoto, visando a continuidade da aprendizagem durante o fechamento das escolas. O CNE também destacou a importância da flexibilidade curricular, permitindo adaptações conforme as realidades locais e a diversidade dos alunos.

Outro ponto crucial foi a garantia de acesso e inclusão, assegurando que todos os alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, pudessem participar das atividades educacionais. Além disso, o documento reforçou a responsabilidade das instituições de manter a qualidade do ensino e o contato com os alunos durante este período desafiador. Essas orientações foram fundamentais para que as escolas pudessem se adaptar rapidamente e enfrentar os desafios impostos pela pandemia, garantindo a continuidade da educação (Brasil, 2020).

Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020 (Brasil, 2020).

No mesmo período, o Governo Estadual emitiu o decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020 que dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. O inciso III, do referido decreto estadual, “suspendeu as

atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março” (Ceará, 2020).

O Governo municipal de Aquiraz-Ceará, por meio do decreto nº 013, de 17 de março de 2020, adotou medidas de prevenção e enfrentamento da pandemia de COVID-19. Este decreto estabeleceu a suspensão temporária das aulas em instituições de ensino da rede municipal e medidas de restrição em eventos e atividades públicas, visando proteger a saúde da população (Aquiraz, 2020).

Em decorrência deste cenário, o Conselho Estadual de Educação do Ceará - CEE emitiu a Resolução nº 481 de 20 de março de 2020 que aborda as medidas de prevenção e combate ao contágio do coronavírus. Tal artigo:

Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus - COVID-19 (Brasil, 2020).

Em razão da calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, da suspensão das aulas presenciais em todo o país, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Esta lei flexibilizou, de forma excepcional, a exigência do cumprimento do calendário escolar, dispensando os estabelecimentos de ensino da obrigação de seguir o mínimo de 200 dias letivos, desde que fosse cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas, conforme os dispositivos estabelecidos. Além disso, as normas a serem elaboradas pelos respectivos sistemas de ensino deveriam ser observadas para garantir a adequação das medidas.

Essa medida buscou assegurar que a aprendizagem dos estudantes não fosse prejudicada, possibilitando que as escolas utilizassem métodos alternativos, como o ensino remoto, sem a pressão de cumprir o calendário tradicional. A lei foi um importante passo para adaptar o sistema educacional às circunstâncias excepcionais da pandemia, priorizando a saúde e o bem-estar da comunidade escolar.

Nesse cenário, entre os meses de março e abril de 2020 a Secretaria de Educação elaborou o Plano de Contingência e Retomada das Atividades Presenciais da Rede Municipal de Aquiraz, com o objetivo geral de:

[...] enfrentar a excepcionalidade causada pela pandemia e pelo isolamento social provocada pelo Covid 19 que afeta diretamente a regularidade da escola, buscando alternativas para cumprir o ano letivo de 2020, dentro do ano civil, respeitando direitos de aprendizagem dos estudantes e professores, sem perder qualidade(Aquiraz, 2020, p.12).

O Plano foi elaborado com o objetivo de garantir a segurança de alunos e profissionais da educação diante da pandemia da COVID-19. O plano adaptou o ambiente escolar às novas exigências sanitárias, que se tornaram essenciais para minimizar os riscos de contágio. Dessa forma, procurou-se assegurar um retorno seguro às atividades presenciais, considerando o contexto de saúde pública e a necessidade de manter o funcionamento das escolas de maneira controlada.

Além disso, o plano tinha como meta cumprir o ano letivo de 2020 dentro do ano civil, respeitando os direitos de aprendizagem dos estudantes. Isso significava que, mesmo com a interrupção das aulas presenciais, as atividades educacionais deveriam ser concluídas de maneira a garantir a qualidade do ensino, sem prejudicar o aprendizado dos alunos. O retorno gradual visava também assegurar que o processo educativo continuasse com eficiência, levando em conta as dificuldades causadas pelo ensino remoto, mas sem abrir mão dos direitos pedagógicos de cada aluno.

O plano ainda estabelece dez objetivos específicos:

- 1.Contribuir para a contenção da propagação do Coronavírus, promovendo e estimulando o isolamento social;
- 2.Organizar o calendário letivo de 2020, considerando a excepcionalidade do momento;
- 3.Assegurar que a rede municipal de Aquiraz cumpra 800h letivas no ano civil de 2020, cuidando da qualidade do ensino e do direito subjetivo à aprendizagem dos alunos;
- 4.Propor alternativas de atividades domiciliares para estudantes da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; e de ensino remoto. aliado a atividades domiciliares para os estudantes do 6º ao 9º ano com a finalidade de evitar maiores perdas pedagógicas além daquelas já provocadas pela paralisação;
- 5.Organizar o calendário letivo de forma a não sobrecarregar professores, servidores e estudantes no exercício de seu cumprimento, sem perder a qualidade do ensino e da aprendizagem.
- 6.Organizar o acolhimento de alunos e professores
- 7.Identificar o nível de aprendizagem dos estudantes por meio de aplicação de avaliação diagnóstica;

8. Orientar a organização das atividades de recuperação de aprendizagem, a partir dos níveis de aprendizagem para os alunos que necessitarem, conforme demonstrado no diagnóstico;
9. Proceder a enturmação dos alunos que demonstrarem nível de aprendizagem superior ao do ano originalmente matriculado, assegurando-lhes o avanço;
10. Planejar o retorno às atividades presenciais, cuidando particularmente das questões sanitárias e pedagógicas (Aquiraz, 2020, p.12).

O mesmo foi estruturado em fases, visando uma retomada gradual das atividades escolares. Isso significava que as aulas não retornariam de forma imediata para todos os alunos, mas seriam organizadas progressivamente, com a implementação de medidas de segurança que permitissem o cumprimento dos protocolos sanitários como mostra a tabela a seguir. O objetivo dessa abordagem gradual era equilibrar a necessidade de retomar o calendário escolar com a proteção da saúde de todos os envolvidos (Aquiraz, 2020). A tabela a seguir apresenta a organização das cinco fases que foram definidas para a retomada das aulas presenciais na rede de ensino pós-pandemia.

Tabela 7 – Plano de Contingência e Retomada das Atividades Presenciais da Rede Municipal de Aquiraz-Ceará

CUIDADOS	PROCEDIMENTOS	FOCO
FASE DA COMUNICAÇÃO	O retorno às atividades escolares presenciais está organizado em cinco fases. Fase 1 - Fase inicial Momento reservado à ampla divulgação e orientação às famílias para que o retorno às atividades escolares presenciais se dê com segurança. Esta fase acontecerá anteriormente ao início das atividades presenciais e continuará por pelo menos sete dias. Para a divulgação serão utilizados todos os meios de comunicação disponíveis (som volante circulando nos bairros, rádio, <i>whatsapp</i>, boletins impressos, mensagem etc. Para que a informação chegue correta e com clareza à casa dos familiares, o texto será escrito antecipadamente. O que se pretende é que todos recebam a mesma informação. Propor formações on-line com Equipe da Saúde e Coordenadoria de Alimentação Escolar com vídeos educativos, por exemplo, para as escolas multiplicarem. Publicizar ao máximo os cuidados sanitários. Produzir materiais de comunicação para distribuição nas instituições de ensino na chegada dos estudantes, com explicações de fácil entendimento sobre a prevenção da COVID-19; Elaborar banners para cada escola e panfletos para	Fazer a divulgação em todas as localidades, em linguagem clara para que todos possam compreender a adotar os cuidados necessários no momento do retorno. Divulgar o calendário escolar e os cuidados sanitários às famílias e aos estudantes, por meio dos vários canais de comunicação, com no mínimo 7 dias de antecedência.

	divulgação e distribuição, mobilizando e conscientizando as famílias sobre perigo do contágio do vírus e sobre os cuidados necessários que devem ser adotados, com auxílio das equipes das UBS, Agentes Comunitários de Saúde, CRAS, Educadores Sociais, Conselho Tutelar; ONGs; Rádio e carro de som.	
FASE DE CUIDADO ABSOLUTO	Fase 2 – Retorno gradual 1 Nessa fase iniciaremos o retorno gradual dos estudantes, quando serão observadas as condições físicas de cada escola: dimensão dos espaços, arejamento, áreas de circulação etc. O retorno será feito com o necessário distanciamento social, com no mínimo de 1.5 m por aluno. Retornarão nessa fase, crianças do Infantil IV e V, e estudantes do 1º, 2º, 5º, 6º e 9º ano. A depender do número de alunos, para organização das turmas será respeitado o limite de retorno presencial de 50% e os outros 50% ficam em trabalho remoto, cumprido sistema de rodízio.	Observar e acompanhar qualquer alteração na situação de saúde de todos que fazem a escola.
FASE DE CUIDADO REDOBRADO	Fase 3 – Retorno gradual 2 Nessa fase retornarão os estudantes do 3º, 4º e 7º anos do ensino fundamental, mantendo-se o rodízio de 50% presencial e 50% com atividades remotas planejadas e acompanhadas.	Observar e acompanhar a situação de saúde de todos que fazem a escola
FASE DE RENOVAÇÃO DA ESPERANÇA	Fase 4 - Retorno gradual 3 Retorno dos alunos do 8º ano, mantendo-se o rodízio de 50% presencial e 50% com atividades remotas planejadas e acompanhadas.	Observar e acompanhar a situação de saúde de todos que fazem a escola
FASE DE RETORNO À NORMALIDADE	Fase 5 – Retorno de todos Momento em que todos os alunos retornarão inclusive da Educação Infantil II e III e das pessoas com deficiências. Se necessário manter o sistema de rodízio.	Observar e acompanhar a situação de saúde de todos que fazem a escola

Fonte: Plano de Contingência e Retomada das Atividades Presenciais da Rede Municipal de Aquiraz-CE. Aquiraz-Ceará 2020.

Em 2021, a Prefeitura Municipal de Aquiraz, por meio do decreto de nº 087/2021, de 03 de outubro de 2021 seguindo, na íntegra, o decreto do Governo Estadual de nº 34.279, de 02 de outubro de 2021, que manteve em vigor o isolamento social, com a liberação de atividades educacionais presenciais, para enfrentamento da COVID-19 na rede de ensino. No referido decreto municipal, o artigo 4º aborda acerca da autorização para o retorno das aulas presenciais no modelo híbrido, conforme mencionado no parágrafo a seguir:

§1º. As escolas públicas no Município de Aquiraz estão liberadas as atividades presenciais de ensino, até o limite de 50% (cinquenta por cento) da capacidade de alunos por sala de aula, em todos os níveis e atividades de ensino liberados,

observado o distanciamento mínimo previsto em protocolo sanitário e garantida a opção pelo sistema híbrido, nos termos deste artigo (Aquiraz, 2021, p.04).

Durante esse período, o município de Aquiraz-Ceará, diante dos desafios impostos pela pandemia, deu início à execução do plano de retomada das atividades presenciais, com o objetivo de garantir a segurança de alunos, professores e demais profissionais da educação. O retorno foi cuidadosamente planejado pela Secretaria Municipal de Educação, começando com uma ampla divulgação em todo o município. Além disso, foi necessário considerar as condições estruturais de cada unidade escolar. Fatores como o tamanho dos espaços físicos, a ventilação adequada das salas de aula e as áreas de circulação foram avaliados, com o intuito de criar um ambiente seguro que atendesse às exigências de distanciamento social e às normas sanitárias.

Na fase denominada de “Fase do cuidado Absoluto”, às escolas de Aquiraz-Ceará adotaram um rigoroso protocolo de distanciamento social, com a recomendação de que cada aluno ficasse a uma distância mínima de 1,5 metros dos outros. Essa medida foi necessária para reduzir os riscos de transmissão do vírus entre os estudantes e os profissionais da educação, já que as aglomerações, tanto nas salas de aula quanto nas áreas comuns da escola, poderiam facilitar a propagação do coronavírus. Dessa forma, foi necessário um planejamento meticuloso para garantir que as escolas conseguissem organizar suas atividades de forma eficiente e segura (Aquiraz, 2020).

Inicialmente, o retorno presencial envolveu um número reduzido de estudantes, priorizando as crianças do Infantil IV e V, além dos alunos dos 1º, 2º, 5º, 6º e 9º anos. A escolha desses anos se deu em função de serem etapas-chave no desenvolvimento educacional dos alunos, com ênfase nos anos iniciais da educação básica e na transição para o ensino fundamental Anos Finais, respectivamente.

Para lidar com a limitação de capacidade nas escolas e para manter a segurança de todos, foi implantado um sistema de rodízio. Esse sistema de rodízio determinava que apenas 50% dos alunos frequentassem a escola presencialmente a cada dia, enquanto os outros 50% continuavam com as atividades de ensino domiciliar, de forma remota. Foi organizado um cronograma de atendimento definindo quais

alunos participariam das atividades presenciais e quais deles teriam suas aulas e tarefas conduzidas de maneira online, em cada dia (Aquiraz, 2020).

O ensino remoto continuava sendo uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos que não estivessem na escola no dia do rodízio pudessem acompanhar suas atividades e desenvolver as competências necessárias, mesmo à distância. Além disso, esse modelo foi planejado para ser flexível, levando em consideração as diferenças nas realidades de cada aluno. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades com o acesso à tecnologia e à internet, e a rede de ensino de Aquiraz-Ceará buscou se adaptar para garantir que todos os alunos tivessem as condições mínimas para acompanhar as aulas de forma remota.

O sistema de rodízio foi um esforço para equilibrar as atividades presenciais e remotas, com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia na continuidade da educação. Essa organização também refletiu a preocupação com o bem-estar dos estudantes e da comunidade escolar, proporcionando um tempo de adaptação gradual para os alunos, professores e famílias, que, ao longo do tempo, enfrentaram o desgaste emocional e a sobrecarga das novas rotinas escolares.

Essa fase de adaptação ao ensino híbrido nas escolas de Aquiraz-Ceará representou um grande desafio para a gestão educacional, que teve que lidar com questões logísticas, pedagógicas e emocionais. A organização do retorno gradual buscou dar conta da complexidade de um cenário de crise, ao mesmo tempo em que procurava assegurar o direito à educação para todos os alunos, sem negligenciar a necessidade de saúde e segurança no ambiente escolar. Mesmo com o sistema de rodízio, a busca por uma educação de qualidade e acessível foi um esforço constante, que demandou criatividade e inovação por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

Na terceira e quarta fase do retorno gradual denominadas “Fase do cuidado Redobrado e Fase de Renovação da Esperança”, o foco foi expandir a presença dos alunos nas escolas, incluindo os estudantes do 3º, 4º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. Assim como nas fases anteriores, a estratégia de rodízio foi mantida, com 50% dos alunos frequentando as aulas presencialmente e os outros 50% continuando com atividades remotas, cuidadosamente planejadas e monitoradas. Essa abordagem

permitiu que mais estudantes tivessem a oportunidade de retornar às aulas de forma segura, enquanto a educação continuava sendo acompanhada remotamente para os que ainda não estavam no ambiente escolar (Aquiraz, 2020).

O retorno dos alunos do 3º, 4º e 7º anos representou um avanço importante no processo de adaptação das escolas, permitindo um número maior de estudantes envolvidos nas atividades presenciais, mas sempre com a garantia de que as medidas de distanciamento social e higiene seriam respeitadas. Como nas fases anteriores, as condições estruturais das escolas continuaram sendo observadas, garantindo que o espaço físico fosse adequado para comportar os alunos, com especial atenção à ventilação, organização das salas de aula e áreas de circulação.

Durante essa fase, além do rodízio entre os alunos, as atividades pedagógicas continuaram sendo organizadas de forma híbrida, ou seja, combinando o ensino presencial com o ensino remoto, para garantir que todos os alunos, independentemente de sua frequência escolar, pudessem dar continuidade ao aprendizado. Esse modelo híbrido se mostrou uma solução eficiente para atender a demanda de educação de todos os estudantes, respeitando as diretrizes sanitárias e permitindo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas ao novo contexto (Aquiraz, 2020).

Com a inclusão dos estudantes do 3º, 4º 7ª e 8º anos, essa fase do retorno gradual também teve como objetivo preparar as escolas para o futuro retorno de outras séries, ao mesmo tempo em que buscava diminuir a sobrecarga de atividades remotas e aumentar a interação entre alunos e professores, tanto no ambiente físico quanto no digital. Essa fase foi essencial para o fortalecimento do modelo híbrido de ensino, proporcionando um equilíbrio entre a segurança sanitária e a continuidade do processo educativo.

A última fase do retorno gradual marcou o momento em que todos os alunos, incluindo os da Educação Infantil II e III, bem como aqueles com deficiências, retornaram às escolas. Inicialmente, as instituições de ensino ainda estavam adotando o modelo híbrido, com atividades presenciais e remotas, mas, à medida que a situação sanitária foi melhorando, o retorno presencial foi se tornando gradativo, até que todos

os estudantes estavam, finalmente, frequentando as aulas presencialmente (Aquiraz, 2020).

Esse foi um momento de grande importância, pois representou a superação de desafios impostos pela pandemia, possibilitando que as escolas voltassem a funcionar de maneira plena. As escolas continuaram a respeitar as normas de distanciamento, higienização e ventilação dos ambientes, garantindo a segurança de todos. O retorno das crianças da Educação Infantil, que requerem cuidados especiais e atividades mais interativas, demandou um planejamento pedagógico cuidadoso, com adaptação das metodologias de ensino (Aquiraz, 2020).

Além disso, o retorno de estudantes com deficiências foi pensado com atenção redobrada, garantindo acessibilidade e suporte adequado para que pudessem continuar seu processo de aprendizagem. O fim dessa fase simbolizou a retomada das atividades educacionais de maneira integral, com todos os alunos de volta às salas de aula, após um longo período de ensino remoto. Esse momento foi marcado não só pelo retorno à rotina escolar, mas também pela resiliência e adaptação de toda a comunidade educacional diante das adversidades impostas pela pandemia (Aquiraz, 2020).

Após a conclusão de todas as fases do plano de retomada das aulas presenciais, os professores da rede municipal de ensino de Aquiraz-Ceará realizaram um diagnóstico inicial de leitura e escrita com os alunos do 1º ao 5º ano. Esse levantamento evidenciou o impacto negativo na aprendizagem dos estudantes, que sofreram consequências significativas após quase dois anos de ensino remoto. Durante esse período, é possível considerar que os muitos alunos enfrentaram dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas, falta de acompanhamento familiar e a ausência de interação direta com os professores, fatores que comprometeram o desenvolvimento das competências essenciais de leitura e escrita.

Com base nesses resultados, a Coordenadoria de Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Aquiraz-Ceará deu início à retomada das atividades do Programa Municipal de Educação em Tempo Integral, incorporando o Projeto Aprender Mais como uma de suas ações centrais. O programa tem como objetivo principal promover a recomposição e recuperação da aprendizagem dos alunos que foram

severamente impactados pelo ensino remoto. A proposta foi desenhada com foco nas necessidades específicas de cada estudante, priorizando aqueles que apresentaram maior déficit nas habilidades de leitura e escrita.

Devido ao distanciamento social e ao impacto negativo revelado pelo diagnóstico, o município decidiu, neste primeiro momento, concentrar as ações do programa apenas no ensino fundamental de anos iniciais, atendendo os alunos do 1º ao 5º ano. Essa decisão foi tomada com o intuito de oferecer um atendimento mais focado, considerando as limitações ainda impostas pela pandemia. Contudo, a ideia é que, nos anos seguintes, o programa seja expandido para incluir os demais anos do ensino fundamental, abrangendo também os anos finais. Essa ampliação visa garantir que, ao longo do tempo, todos os alunos da rede municipal de ensino recebam o suporte necessário para superar as dificuldades de aprendizagem causadas pela interrupção das aulas presenciais e o ensino remoto.

Baseando-se na equidade educacional, o Programa Educação em Tempo Integral foi implementado no contexto pós-pandêmico para superar as desigualdades provocadas pela interrupção das aulas presenciais, oferecendo oportunidades para que cada aluno possa recuperar o conteúdo e as competências perdidas. A ação foca em atender de maneira personalizada as dificuldades encontradas por cada criança, promovendo um ambiente mais inclusivo e que favorece o aprendizado contínuo.

A partir dos dados coletados por meio de documentos que nortearam o retorno das atividades escolares, este trabalho de pesquisa teve como objetivo avaliar a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral no sistema público de ensino de Aquiraz-Ceará, no período pós-pandemia. A análise envolveu a adaptação do programa frente aos novos desafios educacionais, considerando as medidas sanitárias e pedagógicas implementadas para garantir a continuidade do ensino de qualidade. Esse processo de avaliação buscou entender como o programa foi retomado, quais ajustes foram necessários e como ele contribuiu para a recuperação da aprendizagem dos alunos afetados pela interrupção das atividades presenciais, com foco na superação das desigualdades educacionais exacerbadas pela pandemia.

No tópico subsequente, serão expostas as análises e discussões desenvolvidas a partir das entrevistas semiestruturadas aplicado a determinados atores

envolvidos no processo de implementação do programa, tanto no contexto pré-pandêmico quanto no pós-pandêmico. A abordagem adotada busca atender aos objetivos delineados para este estudo e oferecer subsídios para a resposta aos questionamentos que orientam a pesquisa.

4.3 Contexto e Implementação do Programa antes e pós-ensino remoto

Neste tópico, buscou-se investigar aspectos relacionados à implementação e ao contexto do Programa Educação em Tempo Integral. De acordo com os documentos analisados, o programa foi instituído em 2016, por meio da Lei nº 1.186, de 20 de junho de 2016, durante a gestão do prefeito Fernando Freitas Guimarães e da secretária de Educação Terezinha Holanda. Sua implementação ocorreu em resposta à diminuição dos recursos repassados pelo governo federal para a manutenção da jornada ampliada no município, que, até o ano de 2015, era viabilizada exclusivamente por meio da execução do Programa Federal Mais Educação (Aquiraz, 2016). Esse contexto de implementação pode ser dividido em duas fases distintas: uma anterior à pandemia e outra posterior, ou seja, no período pós-ensino remoto.

Conforme os documentos analisados, no ano de criação do programa, apenas quinze escolas, com turmas do 3º ao 9º ano, foram contempladas com recursos federais, beneficiando um total de 2.572 (dois mil, quinhentos e setenta e dois) estudantes. Diante disso, a Prefeitura Municipal de Aquiraz, por meio da Secretaria de Educação, reconhecendo a relevância das ações do Novo Mais Educação para a melhoria da qualidade do ensino, optou por custear com recursos próprios a continuidade do atendimento aos estudantes já inseridos no programa, evitando, assim, a descontinuidade das atividades em andamento (Aquiraz, 2016).

Para compreender mais profundamente esse processo de implementação, foi entrevistada a técnica responsável pela implantação do Programa Educação em Tempo Integral no município em 2016. Com uma trajetória consolidada na educação pública, essa profissional desempenhou um papel essencial na criação e operacionalização do programa, que tinha como objetivo não apenas a elevação do desempenho acadêmico dos alunos, mas também a promoção de seu desenvolvimento

integral, por meio de atividades extracurriculares que contribuíssem para a formação social, emocional e cognitiva dos estudantes.

Ao ser abordada sobre a temática a coordenadora abordou vários aspectos envolvidos neste contexto de implementação, afirmando que:

O planejamento para a implementação do programa envolveu um esforço conjunto entre diversas frentes de trabalho. A equipe pedagógica teve um papel essencial na orientação e formação dos profissionais, preparando-os para as novas demandas do programa. A equipe de nutrição foi responsável por garantir que os alunos recebessem uma alimentação adequada durante o dia, com café da manhã, almoço e dois lanches. A equipe de planejamento trabalhou na abertura gradual das matrículas, já que algumas escolas não tinham a capacidade para atender todos os alunos de imediato, e também foi necessário buscar espaços físicos adequados para desenvolver as atividades nas comunidades. Além disso, precisou equipar as escolas com fogões, freezers, geladeiras e colchonetes para atender às demandas de alimentação do programa (TR1).

Percebe-se, a partir da fala apresentada, que houve um amplo planejamento envolvendo diversos setores para a implementação dessa iniciativa no contexto educacional. Conforme destacado pela entrevistada, o programa foi responsável por introduzir novas metodologias pedagógicas, promovendo o engajamento de professores e demais funcionários, além de favorecer a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, especialmente para os alunos em situação de vulnerabilidade social. Durante a entrevista, evidenciou-se que esse processo foi marcado por uma busca constante por soluções criativas e eficazes para superar os desafios iniciais, bem como por uma preocupação permanente em integrar a comunidade escolar ao processo educativo.

Entre as equipes envolvidas na implementação do programa, conforme ressaltado na entrevista, destacam-se:

a nutrição, responsável pela elaboração de um cardápio mensal, planejado e organizado por semanas; a coordenação e gestão escolar, a responsável por realizar o acompanhamento das atividades realizadas pelos mediadores e o acompanhamento contínuo da implementação do programa por parte da equipe técnica da SME (TR1).

Vale ressaltar que esta categoria de análise se refere à implantação do programa antes do período pandêmico, com o intuito de, a partir dessa análise,

possibilitar uma reflexão acerca das transformações e dos desafios enfrentados no contexto pós-pandemia. A visão estratégica da Técnica 1 (TR1), ao abordar os obstáculos iniciais e as metodologias adotadas para o êxito do programa, ofereceu uma base essencial para compreender as mudanças impostas pela pandemia, período em que o programa precisou ser ajustado para atender às novas demandas do cenário educacional.

Para a compreensão do contexto de implementação do Programa de Educação em Tempo Integral no período pós-pandêmico, foi realizada uma entrevista com a técnica e coordenadora responsável pela condução do processo de reestruturação do programa entre 2021 e 2023. Nesse novo cenário, o programa assumiu como objetivo central a promoção da recuperação das aprendizagens comprometidas durante a pandemia, em um contexto educacional caracterizado por desafios inéditos e pela necessidade urgente de adaptação das práticas pedagógicas no campo educacional.

A entrevistada, que ocupa o cargo de coordenação do programa desde 2021, possui ampla experiência na área educacional e esteve diretamente envolvida na reorganização das atividades pedagógicas e na implementação de novas metodologias de ensino, sendo também responsável pelo acompanhamento contínuo do processo de implementação na rede municipal de Aquiraz-CE.

A seguir, será apresentada a análise do conteúdo da entrevista, a qual oferece insights valiosos sobre a gestão do programa, a adaptação de métodos pedagógicos, os impactos no processo de aprendizagem dos alunos, bem como as transformações e os desafios enfrentados pela gestão educacional da rede municipal de Aquiraz no período pós-pandêmico.

Sobre a reestruturação do programa e a metodologia utilizada, a entrevistada afirmou:

Logo após a retomada das aulas presenciais, nós, da equipe pedagógica da rede municipal de Aquiraz, realizamos um diagnóstico inicial de leitura e escrita com os alunos do 1º ao 5º ano. Esse levantamento evidenciou o impacto negativo que a pandemia teve na aprendizagem. Depois de quase dois anos de ensino remoto, muitos estudantes retornaram com grandes dificuldades, principalmente na alfabetização. Observamos que boa parte deles não conseguiu acompanhar as aulas a distância, seja por falta de acesso à internet, por dificuldades no ambiente de estudo ou pela ausência de um acompanhamento adequado. Como resultado, identificamos um número

expressivo de alunos com alfabetização incompleta e desafios significativos na leitura e na escrita (TR2, 2025).

A pandemia teve início em 2020 e, segundo dados do IBGE (2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não possuíam acesso à internet. Entre os 79,1% que dispunham de conexão, o celular era o equipamento mais utilizado, estando presente em 99,2% dos lares; no entanto, muitas famílias compartilhavam um único aparelho. Os dados também revelam que grande parte das residências das classes populares é composta por poucos cômodos, nos quais convivem várias pessoas, dificultando a dedicação dos alunos aos estudos. Diante desse cenário, torna-se evidente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para manter uma rotina de aprendizagem. Ressalta-se ainda que, em muitas famílias, não há o hábito de estabelecer uma rotina de estudos com os filhos.

Assim, considerando esse contexto, e conforme as diretrizes do município, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenadoria de Gestão Pedagógica, retomou as atividades do Programa Municipal Educação em Tempo Integral, incorporando o Projeto Aprender Mais como uma das ações prioritárias. A proposta foi estruturada com o objetivo de atender aos estudantes que apresentavam maiores déficits nas habilidades de leitura e escrita. O programa passou a oferecer um suporte pedagógico mais direcionado, com o uso de materiais didáticos específicos para a recomposição da aprendizagem, a realização de formações continuadas para professores e mediadores, além da implementação de estratégias de ensino adaptadas à nova realidade educacional (Aquiraz, 2016).

A entrevistada complementou sua fala dizendo:

No primeiro momento, devido às restrições impostas pelo distanciamento social, o município decidiu concentrar as ações do programa nos anos iniciais do ensino fundamental, atendendo alunos do 1º ao 5º ano. Essa decisão foi tomada para garantir um atendimento mais estruturado e focado, principalmente porque essa fase era essencial para a alfabetização. No entanto, já havia um planejamento para, nos anos seguintes, expandir o programa para os anos finais do ensino fundamental, permitindo que os estudantes que vinham com defasagens continuassem recebendo apoio e avançassem sem comprometer sua trajetória escolar (TR2, 2025).

Dessa forma, em consonância com a fala da entrevistada, a reestruturação do programa constituiu uma das respostas mais imediatas às exigências do cenário pós-pandemia. A coordenadora destacou que a decisão de alterar o formato do programa visava não apenas atender às normas de controle sanitário, mas também adaptar-se às novas demandas educacionais. O programa passou a ser ofertado no próprio turno regular de aulas, em vez de no contraturno. O atendimento tornou-se quase individualizado, com um número reduzido de alunos por grupo, a fim de respeitar o distanciamento social. Esse ajuste possibilitou o retorno às atividades de forma mais segura e, ao mesmo tempo, promoveu um acompanhamento mais personalizado — o que se mostrou essencial diante do período de afastamento das atividades presenciais (Aquiraz, 2020).

Além disso, a entrevistada reconheceu que a situação exigia uma abordagem diferenciada: “A gestão do programa teve que trabalhar em parceria com mediadores e facilitadores para ajustar as atividades conforme a necessidade de cada turma”, o que evidencia a flexibilidade necessária para lidar com a diversidade de realidades presentes nas escolas. Essa flexibilidade foi fundamental para suprir as lacunas educacionais dos alunos, que se apresentavam de forma bastante variada em razão das desigualdades no acesso ao ensino remoto.

Segundo Pretto (2015), a pandemia impôs grandes desafios a professores e alunos, especialmente no âmbito da educação básica. Entre esses desafios, destacam-se: a manutenção dos vínculos com os estudantes mesmo sem a presença física, as dificuldades de utilização das tecnologias da informação e comunicação para fins de ensino e aprendizagem, e a limitação no uso dessas tecnologias digitais em rede em um país marcado por profundas desigualdades no acesso à internet.

No que se refere ao perfil dos alunos atendidos pelo programa, este foi profundamente impactado pela pandemia. A entrevistada afirmou que:

com o retorno presencial, tornou-se evidente que os estudantes estavam com sérias defasagens no aprendizado, o que impactava diretamente sua recuperação. "O critério de seleção passou a priorizar os alunos com maiores defasagens em leitura e escrita," afirma a coordenadora. Isso foi fundamental, pois as avaliações iniciais mostraram que muitos alunos estavam com dificuldades significativas, especialmente em áreas cruciais como leitura e matemática, que comprometiam seu progresso acadêmico (TR2, 2025).

Neste contexto, a pandemia agravou as desigualdades já existentes no sistema educacional. De acordo com a entrevistada, “os alunos em situação de vulnerabilidade social foram os mais afetados durante a pandemia, pois muitos não tinham acesso à internet de qualidade, dispositivos eletrônicos adequados ou sequer um ambiente propício para estudar em casa” (TR2). A ausência de recursos essenciais, como o acesso à tecnologia e a um espaço adequado para os estudos, excluiu muitos estudantes do processo educacional, ampliando a defasagem que o programa buscava, ao longo do tempo, minimizar.

Dessa forma, o programa no período pós-pandemia enfrentou diversos desafios, especialmente no que se refere à adaptação às novas condições impostas pela crise sanitária e pelas necessidades emergentes dos estudantes. A coordenadora relembra que foi necessário redirecionar o foco das atividades, reconhecendo que as metodologias tradicionais não seriam suficientes para atender às especificidades de cada grupo: “O programa não teve uma formulação única. Cada realidade era diferente, cada grupo de alunos tinha necessidades específicas.” A flexibilidade e a personalização do atendimento foram cruciais para o sucesso da intervenção pedagógica. Essa perspectiva é reforçada pela Nota Técnica sobre o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19, que afirma: “Não será uma retomada de onde paramos; o retorno exigirá um plano de ações em diversas frentes e demandará intensa articulação e contextualização local” (Brasil, 2020).

A entrevistada acrescentou que a gestão do programa também enfrentou desafios relacionados à capacitação dos professores para o uso de novas metodologias de ensino, como o ensino híbrido, que ganhou maior espaço após a pandemia: “Investimos fortemente em formação continuada, oferecendo capacitações voltadas para novas metodologias de ensino, ensino híbrido e estratégias eficazes para recuperar a aprendizagem” (TR2). A formação continuada refletiu diretamente nas práticas pedagógicas que, segundo a coordenadora, foram sendo aprimoradas no cotidiano escolar, levando em conta a realidade de cada aluno.

Ainda sobre as principais mudanças ocorridas no programa no período pós-pandêmico, entre os anos de 2021 e 2023, também foram ouvidos os mediadores do

programa. Estes profissionais atuaram diretamente com os alunos e, portanto, possuem uma visão distinta daquela dos técnicos da Secretaria de Educação a respeito das ações implementadas. Em relação às mudanças observadas no pós-ensino remoto, destacam-se as falas de alguns dos entrevistados:

As modalidades passaram a focar somente em português e matemática, as turmas eram somente com aqueles alunos que tinham dificuldade e ao invés de ser no contra turno, o reforço acontecia no horário da aula (MF1, 2025).

Os atendimentos ocorreram em pequenos grupos, focando nas leituras e escrita visto que pós-pandemia os alunos estavam com bastante defasagem educacional (MF2, 2025).

Os alunos voltaram as aulas com muitas dificuldades de aprendizagem (MF3, 2025).

Muitas escolas perceberam que o tempo integral ajudou a acelerar a recuperação das perdas de aprendizagem causadas pela pandemia, já que os alunos puderam contar com mais tempo dedicado à aprendizagem (MF4, 2025).

Os entrevistados afirmaram que a prioridade do programa passou a ser as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e que o atendimento passou a ocorrer no mesmo turno em que os alunos estudam (MF3). Antes da pandemia, os atendimentos eram realizados no contraturno, o que resultava em uma maior carga horária e, conseqüentemente, mais tempo dedicado à aprendizagem.

Outro entrevistado relatou: “[...] na escola em que trabalho, houve um significativo aumento de crianças com dificuldades na aprendizagem. Poderia dizer que isso se deve ao fato de as aulas remotas não produzirem o mesmo efeito” (MF1, 2025). Percebe-se, nesse contexto, que o processo educacional durante o ensino remoto não foi equitativo para todos os alunos.

Outra fala bastante relevante neste cenário pós-ensino remoto foi:

A ampliação da carga-horária, os mediadores e facilitadores trabalharam com uma carga superior ao previsto em edital. Redução do número de alunos, as aulas passaram a seguir a metodologia de acompanhamento mais individual, a SME realizou a adesão de um material estruturado - algo inédito na rede, foram deixadas de lado as atividades complementares de cultura, esporte e lazer, os estudantes não tiveram a vivência de jornada ampliada (MF5, 2025).

Percebe-se, em consonância com essa fala, que o entrevistado aborda três aspectos centrais: a ampliação da carga horária dos mediadores e facilitadores, o número de atendimentos realizados e a priorização das atividades voltadas à leitura e à escrita. Esses elementos evidenciam que houve uma adaptação do programa para atender às reais necessidades dos alunos e promover a recomposição da aprendizagem.

Essa iniciativa do município está alinhada com as diretrizes do governo federal, que lançou o documento intitulado *Pacto Nacional pela Recomposição da Aprendizagem*. O referido documento destaca que “é preciso construir uma estratégia capaz de interromper o aprofundamento das defasagens de aprendizagem em prol da garantia do direito humano à educação” (Brasil, 2021).

4.4 Formação continuada

Esta foi outra categoria analisada: a formação continuada, apontada pelos entrevistados como uma das peças-chave na adaptação dos educadores ao novo contexto educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) aborda a formação continuada no Capítulo V, parágrafo único do Art. 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, destacando “a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” (Inciso II). O mesmo artigo complementa ao tratar do “aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]” (Brasil, 1996).

Assim, ao abordar esse tema, uma das entrevistadas destacou:

A formação dos professores precisa ser contínua, pois novas metodologias surgem e precisamos acompanhar essas mudanças para oferecer um ensino de qualidade. Isso sugeriu que, além dos desafios iniciais de implementação, a manutenção e evolução do programa também exigiram esforços constantes de atualização e capacitação (TR1, 2025).

Destaca-se ainda que, além da capacitação pedagógica, no período pós-pandemia houve um investimento significativo em ações voltadas ao apoio emocional

dos educadores. “Promovemos ações de acolhimento e apoio emocional, criando espaços para que eles pudessem compartilhar suas dificuldades” (TR1, 2025).

Sabe-se que, durante a pandemia, muitos profissionais da educação enfrentaram altos níveis de estresse, e essa sobrecarga impactou diretamente sua saúde emocional. Nesse sentido, as ações de apoio psicossocial contribuíram para a redução da tensão e da insegurança vivenciadas pelos docentes.

De acordo com a fala de outra entrevistada:

Investimos fortemente em formação continuada, oferecendo capacitações voltadas para novas metodologias de ensino, ensino híbrido e estratégias eficazes para recuperar a aprendizagem dos alunos. Essas formações foram essenciais para ajudar os educadores a se adaptarem às dificuldades trazidas pelo longo período de afastamento e ao novo perfil dos estudantes, que retornaram com lacunas significativas no aprendizado (TR2, 2025).

Nesse contexto, em consonância com a fala apresentada, as dificuldades enfrentadas pelos professores tornaram-se visíveis, indo além das questões técnicas. A entrevistada TR2 complementa: “Era fundamental olhar também para o lado emocional dos professores e funcionários. Muitos voltaram extremamente cansados, sobrecarregados, estressados e, em alguns casos, inseguros sobre como conduzir esse novo momento da educação.”

Percebe-se, dessa forma, que o impacto da pandemia na vida pessoal e profissional dos educadores foi significativo, refletindo diretamente na maneira como se relacionavam com os alunos e com o próprio trabalho.

Destaca-se, ainda, que a formação continuada é respaldada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. O processo de formação continuada, especialmente contemplado nas Metas 15 e 16, está organizado de modo a:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

De acordo com as entrevistas realizadas e com a análise dos documentos que regem o Programa Educação em Tempo Integral no município de Aquiraz-CE, os profissionais envolvidos na execução do projeto participaram de formação continuada desde a fase inicial de implementação. Nesse primeiro momento, o foco principal foi o fortalecimento das práticas pedagógicas. Já em um segundo momento, no período posterior ao ensino remoto, as formações passaram a abranger, além da prática pedagógica, o desenvolvimento de competências socioemocionais dos educadores.

Esse acompanhamento constante e a capacitação contínua foram fundamentais para que os professores se sentissem mais seguros e motivados a enfrentar os novos desafios. Conforme relatado por uma das entrevistadas: “Os mediadores e facilitadores continuam com formação continuada bimestralmente, onde são avaliadas todas as suas ações, e suas formações são contextualizadas com foco na recomposição da aprendizagem das crianças” (TR2, 2025).

Essas iniciativas proporcionaram um ambiente de aprendizagem permanente para os educadores, o que se refletiu diretamente na qualidade do atendimento prestado aos alunos. Para aprofundar a análise desta categoria relacionada à formação continuada, também foram ouvidos os mediadores do programa. A eles foi perguntado sobre como se deu a formação continuada no período pós-ensino remoto. As respostas obtidas foram as seguintes:

De 2021 a 2023 os encontros formativos aconteciam, quase sempre, com uma frequência mensal. Nem sempre as informações eram repassadas com clareza, mas existia uma articulação do projeto. Foi explicado que o programa teria, provisoriamente, uma estrutura adaptada em virtude das orientações dos órgãos de saúde quanto à aglomeração de pessoas, mas essas informações não foram transmitidas com tanta clareza. Diante da estrutura remanescente do programa, muitas dúvidas se instalaram na rede entre gestores, professores, medidores e facilitadores. Com o passar dos meses todos foram se apropriando da nova "roupagem" que tomara o programa. E hoje seguimos trabalhando ainda com a metodologia, que, deveria ter sido provisória (M1, 2025).

Um dos entrevistados destaca as mudanças ocorridas na estrutura do programa, evidenciando a nova configuração adotada para atender às demandas emergentes do período pós-ensino remoto. A reestruturação do programa refletiu a necessidade de adaptação a uma realidade educacional significativamente transformada.

Nesse contexto, o *Pacto Nacional pela Recomposição da Aprendizagem* reconhece o protagonismo dos municípios e estados na condução de ações voltadas à superação das defasagens educacionais, enfatizando a importância das estratégias locais para enfrentar os desafios impostos pela pandemia.

Dois entrevistados destacaram, especificamente, a qualidade das formações continuadas oferecidas no município de Aquiraz-CE, reconhecendo a relevância dessas ações para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o enfrentamento das novas exigências do cenário educacional pós-pandemia.

As formações pedagógicas do programa melhoraram bastante, novas formas de como deveriam ser feitas os atendimentos com os alunos, métodos de como identificar as dificuldades do aluno tanto no aprendizado quando sócio emocional, as formas de alfabetização (MF3, 2025).

Através de formações, capacitações melhorei muito minha capacidade profissional (MF2, 2025).

Percebe-se, por meio desta fala, que a qualidade da educação apresentou avanços significativos no período pós-pandemia, o que contribuiu diretamente para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores. Tal percepção pode ser reforçada pela Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015, do Ministério da Educação, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. De acordo com o documento:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 34).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os profissionais da educação são continuamente convidados a refletir sobre sua prática pedagógica, com o objetivo de aprimorar seu desempenho e adquirir novos conhecimentos. Essa perspectiva formativa é reafirmada por um dos entrevistados ao relatar um novo

aprendizado adquirido no decorrer da atuação no programa: “Aprendemos a identificar o nível de aprendizado dos alunos e a desenvolver formas de ensino que os ajudassem na melhoria do aprendizado” (MF5, 2025). Tal afirmação evidencia que a formação continuada oferecida aos profissionais contribuiu significativamente para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho educacional dos estudantes.

4.5 Desafios enfrentados

Neste tópico, abordam-se os desafios enfrentados desde a implementação do Programa Educação em Tempo Integral, contemplando tanto a fase inicial quanto o período de retomada após a pandemia. Entre as dificuldades relatadas, uma das entrevistadas destacou que “nem todas as escolas estavam preparadas para receber o programa, faltavam espaços adequados e materiais didáticos”. Esse relato evidencia que a precariedade da infraestrutura escolar constituiu um entrave significativo no início da execução do programa, afetando diretamente a qualidade da oferta educacional. A entrevistada ainda afirmou que:

Um dos principais obstáculos foi a necessidade de adequar os espaços físicos das unidades de ensino, pois muitas escolas não possuíam salas de aula suficientes para acomodar o aumento da demanda de alunos. Isso exigiu um esforço significativo para adaptar as salas já existentes e, em alguns casos, criar novos ambientes para garantir que todos os estudantes tivessem acesso ao ensino integral de forma adequada.

Além disso, foi necessário realizar melhorias nos banheiros das escolas, uma vez que muitos desses espaços não estavam preparados para suportar o aumento do número de alunos, comprometendo a higiene e o conforto. Para resolver essa questão, houve a necessidade de alugar contêineres para escolas que não possuíam salas de aula disponíveis, criando espaços temporários para a realização das atividades. Embora essa solução tenha sido viável em caráter emergencial, ela trouxe algumas limitações em termos de conforto e infraestrutura, o que, de certa forma, impactou a qualidade do ambiente de ensino (TR1, 2025).

Esse desafio relacionado à infraestrutura escolar é uma realidade enfrentada em todo o território nacional. De acordo com Lacruz *et al.* (2019), existem elevadas disparidades e desigualdades entre as diversas regiões do Brasil, sendo que a maioria dos problemas está associada à precariedade da infraestrutura, ao baixo desempenho

escolar, à formação insuficiente dos docentes e à desvalorização salarial da categoria. Em consonância com os autores, observa-se que tais dificuldades são estruturais e representam um obstáculo à efetivação de uma educação pública de qualidade em nível nacional.

Outro desafio mencionado pela entrevistada foi:

Realizar a lotação das merendeiras, porque a demanda do horário de recreio iria praticamente duplicar por conta da quantidade de alunos na escola, elas iriam fazer almoço, iriam fazer a merenda, e nós teríamos que lotar mais profissionais para dar assistência na limpeza, estruturar todas as escolas na questão de equipamentos imobiliários (TR1, 2025).

A investigada ainda apontou dificuldades na contratação de profissionais capacitados para atender às novas demandas pedagógicas do programa. Ela destacou que "alguns professores demonstraram resistência inicial, pois o modelo exigia um novo olhar sobre a prática pedagógica" (TR1, 2025). Esse aspecto revela como as transformações exigidas pelo Programa Educação em Tempo Integral não se restringiram ao campo estrutural, mas demandaram profundas mudanças nas concepções e nas práticas docentes. A superação desses obstáculos envolveu não apenas o investimento em infraestrutura e formação, mas também o fortalecimento do trabalho colaborativo, da escuta ativa e do apoio institucional aos educadores.

Outro ponto importante mencionado pela mesma entrevistada refere-se à adequação curricular. Ela afirma: "Tivemos que reformular parte do currículo para integrar atividades complementares que realmente atendessem às necessidades dos alunos" (TR1, 2025). Essa fala evidencia o esforço da gestão educacional em adaptar o currículo às novas realidades dos estudantes, valorizando práticas pedagógicas mais contextualizadas, dinâmicas e voltadas à recomposição das aprendizagens e ao desenvolvimento integral.

Ao trazer essa categoria de análise para o período pós-ensino remoto, a fala de outra entrevistada oferece importantes contribuições. Ela afirma:

Os desafios foram muitos e aconteceram em diversas frentes! O primeiro e mais evidente foi lidar com a defasagem no aprendizado. Quando os alunos retornaram às aulas presenciais, encontramos um cenário muito heterogêneo. Os níveis de conhecimento estavam extremamente variados: alguns

conseguiram acompanhar as aulas remotas com algum sucesso, mas muitos outros enfrentaram dificuldades imensas, seja pela falta de acesso a dispositivos e internet, seja por questões familiares e sociais que dificultaram a rotina de estudos. Isso gerou um grande buraco no aprendizado, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tornando a recuperação desses conteúdos uma prioridade absoluta (TR2, 202).

Essa fala pode ser confirmada com esta declaração das Organizações das Nações Unidas (ONU), onde afirma que, o Brasil foi um dos países que passou mais tempo com escolas fechadas devido à pandemia e dados de proficiência do Saeb de 2021, comparados aos de 2019, mostram que o retrocesso foi tão grande em língua portuguesa e em matemática a ponto de o progresso obtido nos últimos anos ter sido totalmente eliminado durante o período de ensino remoto. Em um relatório divulgado pela ONU revela-se que 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram o direito à educação negado em 2020 no Brasil por causa da Covid-19.

A profissional ainda aponta outro grande desafio foi adaptar o programa às exigências sanitárias.

No início, ainda existiam restrições como o distanciamento social, o que impossibilitava a formação de turmas grandes e exigia um planejamento cuidadoso para manter todos seguros. Foi necessário reorganizar completamente o funcionamento das atividades, ajustar o número de alunos por sala, modificar a disposição dos espaços e até alterar algumas dinâmicas pedagógicas para garantir que todos pudessem participar sem comprometer as medidas de prevenção. Esse processo exigiu uma grande flexibilidade da equipe e diversas reformulações até que se chegasse a um modelo viável. (TR2, 202).

Percebe-se através desta fala, que o pós-ensino remoto trouxe grandes agravantes, além dos problemas que já foram citados acima, ainda teve que lidar com os desafios trazidos pela crise sanitária. A investigada ainda trouxe sobre a motivação dos alunos, afirmando:

Muitos voltaram para a escola desmotivados, sem vontade de estudar e com dificuldades de concentração. O longo período afastado do ambiente escolar, somado às incertezas e dificuldades enfrentadas em casa, fez com que muitos perdessem o hábito de aprendizado e a conexão com a escola. Foi preciso buscar estratégias diferenciadas para engajá-los novamente, trazendo atividades mais interativas, metodologias inovadoras e conteúdo que fizessem sentido para a realidade deles. O envolvimento dos alunos passou a depender muito mais de uma abordagem dinâmica, com propostas que iam além da tradicional exposição de conteúdo (TR2, 2025).

A entrevistada ainda reforça que houve mudanças na forma de funcionamento do programa, destacando como fator crucial a adaptação dos professores e monitores. “Eles também passaram por momentos desafiadores durante a pandemia e, no retorno, precisaram ensinar em um cenário completamente novo. Muitos tiveram que lidar com limitações de recursos, mudanças metodológicas e uma nova demanda emocional e pedagógica por parte dos alunos”. Observa-se que um ponto que gerou bastante debate no início foi a mudança no formato de atendimento aos estudantes, visto que, antes da pandemia, o suporte era oferecido no contraturno escolar, mas, com o retorno, essa dinâmica precisou ser ajustada, e o atendimento passou a ser feito no próprio turno regular.

Em síntese, percebe-se que, apesar dos desafios enfrentados antes e após o ensino remoto, o Programa Educação em Tempo Integral em Aquiraz constituiu-se como uma resposta eficaz às lacunas educacionais ampliadas pela pandemia. As estratégias de reestruturação, o foco na personalização do atendimento e a formação contínua dos educadores foram fundamentais para garantir o êxito do programa. O impacto positivo na aprendizagem dos alunos, especialmente dos mais vulneráveis, bem como o fortalecimento da relação entre escola e comunidade, evidenciam a importância dessa iniciativa para a educação no município. Além disso, o monitoramento constante dos resultados e a flexibilidade do programa demonstram que ele está preparado para continuar evoluindo e atendendo às necessidades educacionais de longo prazo.

Quando se perguntou aos mediadores sobre os principais desafios do Programa Educação em Tempo Integral, obtiveram-se as seguintes respostas: “O maior desafio vem da parte dos professores que, muitas vezes, não permitem retirar o aluno de sala para levá-lo ao reforço” (MF1, 2025). Essa fala foi reforçada por outro mediador: “Os alunos não deveriam sair da sala de aula para ter reforço escolar, devia ter sido mantido o contraturno, já que o programa é de educação integral” (MF3, 2025). As falas se complementam, indicando que não faz sentido um programa ser considerado “educação integral” se o reforço é oferecido no mesmo horário das aulas regulares.

Neste âmbito, Andrade et al. (2019) afirmam que a educação integral pressupõe um currículo integrador. Isso significa que vai muito além da definição dos objetos do conhecimento e dos componentes das diferentes áreas. Um currículo orientado pela educação integral é resultado de uma construção coletiva em torno de questões fundamentais. Em consonância com os autores, a educação integral ultrapassa a ampliação do tempo de permanência na escola, embora este também seja um de seus princípios.

Outro ponto analisado neste tópico foi sobre as condições de trabalho dos mediadores. Um dos entrevistados afirmou que um dos principais desafios é “o espaço para atendimento, que deveria ser melhor e com melhores condições de trabalho” (MF4, 2025). Trata-se de uma fala pertinente, que não foi mencionada pelas técnicas da Secretaria de Educação. De fato, as condições de trabalho influenciam significativamente nos resultados; os profissionais precisam estar motivados para que a aprendizagem dos alunos aconteça. Essa percepção foi reforçada por outro participante da pesquisa, que afirmou: “É um desafio lidar com a falta de material e de apoio por parte da gestão escolar” (MF2, 2025). Trabalhar com recursos reduzidos e sem apoio dificulta o processo educativo.

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas. A exemplo de recursos didáticos tem-se: Jogos didáticos, modelos didáticos, experimentos científicos, vídeos, filmes, músicas, cartazes e etc. (Souza, 2017, p.112).

Em consonância com a citação acima, percebe-se que a utilização de recursos pedagógicos e a garantia de condições adequadas de trabalho facilitam significativamente o exercício docente e influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos. Ainda neste contexto, outro entrevistado afirmou: “o fato de não ter mais as outras atividades como esporte, teatro, pintura é um grande desafio” (MF5, 2025). Conforme já mencionado em análises anteriores, após a pandemia, devido à defasagem na aprendizagem e à necessidade de recomposição, os alunos passaram a receber um acompanhamento mais intensivo nos aspectos de leitura e escrita, o que

resultou na retirada das demais modalidades. Essa mudança pode ter impactado diretamente na motivação dos estudantes, uma vez que a formação deixou de ser integral e passou a ser voltada exclusivamente para o reforço escolar.

4.6 Percepção sobre a comunidade escolar

A aceitação do programa pela comunidade escolar também foi um ponto de atenção. Conforme relatado por uma das entrevistadas, "no início houve certa resistência por parte de algumas famílias, que não compreendiam totalmente os benefícios da educação em tempo integral" (TR1, 2025). Esse dado evidenciou a necessidade de estratégias de conscientização e diálogo com os responsáveis pelos estudantes, com o objetivo de garantir a adesão ao modelo proposto.

Inicialmente, houve resistência e dificuldades por parte de diversos atores da comunidade escolar. As famílias demonstravam receio em deixar seus filhos por mais tempo na escola, especialmente por temerem que o ambiente não fosse seguro ou que essa mudança pudesse afetar o bem-estar das crianças. Além disso, muitos alunos enfrentaram dificuldades de adaptação, apresentando cansaço por permanecerem o dia inteiro na escola, o que gerou desconforto e resistência à nova rotina.

Segundo a mesma entrevistada, "foi necessário realizar reuniões frequentes, palestras e envolver os pais no processo para mostrar os benefícios do tempo integral na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos". Acrescentou ainda que "alguns pais tinham receio de que a permanência prolongada na escola pudesse ser cansativa para os filhos, mas, ao longo do tempo, perceberam que a rotina foi bem planejada para incluir momentos de lazer e atividades culturais".

Com o tempo, a resistência foi diminuindo à medida que os impactos positivos começaram a ser percebidos na rotina dos estudantes. Sim, houve resistência e dificuldades por parte de vários atores da comunidade escolar. As famílias estavam receosas em deixar seus filhos por mais tempo na escola, principalmente por medo de que o ambiente não fosse seguro ou que essa mudança afetasse o bem-estar das crianças. Além disso, muitos alunos sentiram dificuldade em se adaptar, pois ficavam cansados por passar o dia inteiro na escola, o que gerou certo desconforto e resistência à nova rotina (TR1, 2025).

Outra questão identificada nesta categoria de análise foi a resistência em relação à alimentação.

Muitos alunos não tinham o hábito de consumir frutas e legumes e, no início, preferiam almoçar em casa. Tivemos que realizar um trabalho intenso de educação alimentar dentro das escolas. A equipe de nutrição teve um papel fundamental, orientando sobre a importância de uma alimentação saudável. O cardápio, cuidadosamente balanceado, era aprovado pelo Conselho de Alimentação Escolar. Com o tempo, os alunos começaram a se adaptar, e essa resistência foi superada nos primeiros meses, principalmente pela qualidade das refeições e pelo cuidado das profissionais responsáveis pelo preparo dos alimentos (TR1, 2025).

Neste contexto da alimentação escolar, de acordo com a entrevista, as merendeiras também enfrentaram desafios e demonstraram resistência, uma vez que passaram a ser responsáveis não apenas pelo lanche, mas também pelo preparo do almoço. Isso exigiu mais trabalho, organização e planejamento para garantir que os alunos recebessem uma alimentação adequada.

Contudo, em um panorama geral, as contribuições do programa em Aquiraz foram expressivas, principalmente no que se refere à recuperação das perdas educacionais causadas pela pandemia. A entrevistada observa que "o programa cumpriu um papel essencial ao trazer esses alunos de volta para o ambiente escolar e oferecer um suporte pedagógico direcionado" (TR1, 2025). Esse suporte foi fundamental para assegurar que os alunos com maior defasagem, especialmente os oriundos de áreas mais vulneráveis, recebessem um atendimento diferenciado, com reforço escolar e acompanhamento contínuo.

Além disso, o programa também teve um impacto positivo nas relações entre a escola e a comunidade. "Muitas famílias passaram a enxergar a escola não apenas como um local de ensino, mas também como um espaço de acolhimento e apoio" (TR1, 2025). Durante a pandemia, muitas famílias assumiram um papel importante na mediação do aprendizado dos filhos, e o fortalecimento do vínculo entre a escola e as famílias contribuiu para o êxito no retorno às aulas presenciais, promovendo um ambiente mais colaborativo e engajado.

O programa teve um papel fundamental na recuperação do aprendizado aqui em Aquiraz. Sem essa iniciativa, muitos alunos teriam permanecido com

grandes lacunas no conhecimento, comprometendo ainda mais seu desenvolvimento escolar. A defasagem educacional causada pela pandemia foi muito significativa, e o programa veio como uma resposta essencial para minimizar esses impactos e garantir que os estudantes tivessem uma oportunidade real de recomposição dessas aprendizagens nesse período (TR2, 2025).

Uma das maiores contribuições foi a redução da desigualdade na aprendizagem. Os alunos em situação de vulnerabilidade social foram os mais afetados durante a pandemia, uma vez que muitos não tinham acesso à internet de qualidade, dispositivos eletrônicos adequados ou sequer um ambiente propício para estudar em casa. Sem suporte, esses estudantes acabaram ficando para trás, o que aumentou ainda mais o abismo educacional entre aqueles que puderam acompanhar as aulas remotas e os que não tiveram essa possibilidade. O programa cumpriu um papel essencial ao trazer esses alunos de volta para o ambiente escolar, oferecendo um suporte pedagógico direcionado, com reforço escolar, acompanhamento individualizado e metodologias adaptadas às suas necessidades (TR2, 2025).

Além das contribuições no campo da aprendizagem, o programa também fortaleceu a relação entre a escola e a comunidade. Muitas famílias passaram a enxergar a escola não apenas como um local de ensino, mas também como um espaço de acolhimento e apoio, especialmente porque, durante o período de aulas remotas, os responsáveis desempenharam um papel crucial na mediação do aprendizado. Esse fortalecimento do vínculo entre escola e família contribuiu para o engajamento dos alunos no retorno às atividades presenciais, garantindo um acompanhamento mais próximo e um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.

Santos (2019) colabora com essa discussão ao afirmar que a educação constitui um direito social de oferta obrigatória, parte de um projeto político de coletividade que extrapola o atendimento de interesses individuais, devendo, portanto, ser considerada um direito de natureza social. Para a autora, a educação se caracteriza como um bem comum, pois representa a busca pela continuidade de um modo de vida. A escola, nesse sentido, precisa ser vista pela sociedade como um espaço de proteção social, que vai além da simples socialização de conteúdos ensinados.

4.7 Aprendizagem dos estudantes

Também foram identificadas, durante as entrevistas, falas relacionadas à aprendizagem dos alunos. De acordo com Moreira e Masini (2001), a aprendizagem pode ser concebida como um processo de compreensão, transformação e armazenamento de informações, envolvido na cognição, cujo objetivo é identificar os padrões estruturados dessa transformação. Durante a entrevista, uma das investigadas afirmou: “Percebemos avanços no desempenho dos alunos, principalmente na autonomia e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais” (TR1, 2025). A partir dessa fala, compreende-se que a permanência estendida na escola contribuiu para o aprimoramento acadêmico e pessoal dos estudantes, favorecendo sua formação integral.

Entre a implementação, em 2016, até 2020, ano do início da pandemia, sem dúvida, uma das grandes conquistas foi a melhoria nos resultados de aprendizagem. A cidade enfrentava indicadores educacionais baixos no início, com dificuldades significativas no desempenho dos alunos. No entanto, com o esforço conjunto dos professores, da equipe de coordenação e dos gestores, conseguimos promover uma mudança significativa. A plataforma, que acredito ser uma ferramenta essencial, ajudou bastante nesse processo. Ela possibilitava que, ao avaliar os alunos, visualizássemos os resultados de forma clara e imediata, o que ajudava os professores, mediadores e facilitadores a ajustar suas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades dos estudantes (TR1, 202).

O contexto mencionado acima refere-se ao cenário anterior à pandemia, ou seja, aos primeiros anos de implementação do programa. A investigada ainda afirmou: “Os alunos passaram a demonstrar mais interesse pelas atividades escolares e um maior envolvimento nas atividades extracurriculares, o que refletiu em uma melhora no rendimento escolar”. Esses resultados evidenciaram que a ampliação do tempo na escola proporcionou um ambiente mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências essenciais para a formação cidadã.

Ao se analisar a aprendizagem no contexto pós-ensino remoto, percebe-se que o programa teve um papel fundamental na recuperação do aprendizado no município de Aquiraz, Ceará. A técnica responsável pela coordenação do programa nesse período afirmou:

Um dos maiores impactos foi justamente a redução da desigualdade na aprendizagem. Os alunos em situação de vulnerabilidade social foram os mais afetados durante a pandemia, pois muitos não tinham acesso à internet de qualidade, dispositivos eletrônicos adequados ou sequer um ambiente propício para estudar em casa. Sem um suporte estruturado, esses estudantes acabaram ficando para trás, aumentando ainda mais o abismo educacional entre aqueles que puderam acompanhar as aulas remotas e os que não tiveram essa possibilidade. O programa cumpriu um papel essencial ao trazer esses alunos de volta para o ambiente escolar e oferecer um suporte pedagógico direcionado, com reforço escolar, acompanhamento individualizado e metodologias adaptadas às suas necessidades (TR2, 2005).

Além do impacto direto na aprendizagem, de acordo com a análise, o programa também fortaleceu a relação entre a escola e a comunidade. Muitas famílias passaram a enxergar a escola não apenas como um local de ensino, mas também como um espaço de acolhimento e apoio, especialmente porque, durante o período de aulas remotas, os responsáveis desempenharam um papel crucial na mediação do aprendizado. Esse fortalecimento do vínculo entre escola e família contribuiu para o engajamento dos alunos no retorno às atividades presenciais, promovendo um acompanhamento mais próximo e um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.

A entrevistada ainda afirmou que “no geral, o programa não apenas auxiliou na recuperação do aprendizado, mas também consolidou a importância da escola como um pilar fundamental para a comunidade, reafirmando seu papel na promoção da equidade educacional e no desenvolvimento integral dos estudantes” (TR2, 2025). A técnica também destacou que o contato prolongado com professores e mediadores permitiu um acompanhamento mais individualizado das dificuldades dos alunos, o que contribuiu para a redução da evasão escolar. Esse aspecto demonstrou um impacto positivo direto na permanência dos estudantes no ambiente escolar e no fortalecimento do vínculo com a aprendizagem.

Destaca-se, ainda, que essa aprendizagem tem sido constantemente mensurada por meio de avaliações. A SME utiliza ferramentas diversificadas para acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos e a eficácia do programa. Por meio dessas etapas avaliativas, é possível realizar um diagnóstico das ações em curso, bem como traçar um prognóstico das futuras estratégias a serem desenvolvidas.

Também se considerou a percepção dos mediadores sobre a aprendizagem dos alunos. Esses entrevistados trouxeram aspectos que, até então, não haviam sido

identificados no estudo, tais como níveis de leitura, desenvolvimento cognitivo e emocional. No entanto, ainda há queixas relacionadas ao desenvolvimento integral do educando, que, de acordo com os depoimentos, não está sendo plenamente alcançado.

A gente acabou focando tanto na alfabetização e na melhora da leitura, que acabou limitando os alunos em outras áreas, como música e teatro, que são formas importantes de expressão. Mas não dá pra negar que o nível de leitura que eles alcançaram foi realmente admirável (MF1,2025).

Dá pra ver que os alunos têm evoluído bastante com os atendimentos que estão sendo feitos. Com o tempo, a gente percebe claramente que eles estão lendo, escrevendo e entendendo melhor as coisas. Além disso, dá pra notar que estão mais confiantes, seguros e com a autoestima lá em cima pra desenvolver suas habilidades(MF3,2025).

Olha, o que a gente vê é que o programa acabou ficando muito focado num intensivão de alfabetização e letramento mesmo. A maioria dos alunos só permanece no projeto até aprenderem a ler, escrever e pegar aquelas habilidades mais básicas, sabe? O currículo ficou bem enxuto, girando praticamente só em torno de língua portuguesa e matemática. Desde 2021, os facilitadores passaram a receber uma orientação meio forçada, vamos dizer assim, de encaixar português e matemática mesmo quando estavam em outras atividades. Ainda em 2024, as atividades complementares como Educação Patrimonial, Esporte e Artes integradas estão sendo deixadas de lado pra dar lugar a coisas mais voltadas pra essas duas áreas. Então ficou bem claro esse direcionamento. (MF5,2025).

Percebe-se, em consonância com as falas dos entrevistados, que, embora algumas competências tenham sido trabalhadas de forma pontual, a prioridade do programa, durante o período contemplado neste estudo, foi o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ou seja, das competências básicas. Contudo, é importante destacar que, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), a educação integral deve visar à formação e ao desenvolvimento humano em sua totalidade, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse processo, rompendo com visões reducionistas que privilegiam apenas a dimensão cognitiva do estudante.

Ainda que o projeto, no período pós-ensino remoto, tenha concentrado esforços nas habilidades de leitura e escrita, um dos entrevistados ressaltou que “as ações do projeto foram necessárias nas escolas. Acredito que somente os professores em sala de aula não iriam conseguir recuperar o aprendizado dos alunos pós-pandemia” (M2, 2025). Sabe-se que o número de alunos por turma é elevado e que, muitas vezes,

encontram-se em diferentes níveis de aprendizagem, o que torna o trabalho pedagógico ainda mais desafiador.

Nesse contexto, são evidentes as contribuições do programa para o processo de letramento dos alunos, especialmente no cenário pós-ensino remoto. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, o trabalho dos mediadores tem sido fundamental, uma vez que possibilita um atendimento individualizado e personalizado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, permitindo que esses consigam avançar em seu próprio ritmo, mesmo quando não acompanham plenamente o progresso da turma.

4.8 Avaliação e indicadores

A avaliação das ações do programa é realizada com base em indicadores de desempenho dos alunos, por meio de avaliações diagnósticas periódicas e do acompanhamento da evolução em áreas essenciais, como leitura e escrita. Nesse sentido, Luckesi (2015) afirma que a avaliação da aprendizagem é uma dimensão específica do processo avaliativo, que, embora se mantenha com estrutura semelhante em diferentes campos, tem como objetivo principal subsidiar decisões que conduzam a resultados significativos. Assim, independentemente da área de aplicação, a avaliação deve orientar ações que promovam melhorias efetivas. Tratando especificamente da avaliação da aprendizagem no contexto do programa, a técnica responsável menciona que:

No início, realizamos uma avaliação diagnóstica inicial, encaminhada pela plataforma, nas escolas para identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Esse diagnóstico nos ajudou a entender as necessidades específicas de cada aluno e a ajustar as estratégias pedagógicas de forma personalizada.

Além disso, a cada mês, analisávamos os relatórios de atividades elaborados pelos mediadores e facilitadores da aprendizagem. Esses relatórios foram importantes porque nos deram uma visão detalhada do progresso dos alunos e das atividades realizadas, permitindo que fizéssemos ajustes quando necessário.

Durante o ano, também realizávamos avaliações de entrada e diagnósticas periódicas, que nos permitiram comparar os resultados iniciais com os alcançados ao longo do tempo. Tais avaliações eram produzidas pela própria equipe da secretaria de educação e encaminhada as escolas para aplicação. Dessa forma, pudemos verificar o avanço na aprendizagem dos alunos e

ajustar as práticas pedagógicas conforme as necessidades identificadas (TR1, 2025).

De acordo com a fala apresentada anteriormente, percebe-se que foram utilizados dois tipos de avaliação no âmbito do programa: a diagnóstica, no início do processo, e a formativa, ao longo do desenvolvimento das ações. Nesse sentido, Luckesi (2015, p. 9) afirma que “a avaliação diagnóstica pode ser uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação. Diante disso, consideramos o diagnóstico como condição do prognóstico, visto que só ele permite a intervenção futura baseada em dados da realidade”. Assim, realizar um diagnóstico prévio antes do início das ações de um programa é fundamental para a efetividade e direcionamento das intervenções propostas.

No que se refere à avaliação formativa, essa se caracteriza por ser processual e contínua, promovendo a interação entre professor e aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Miquelante *et al.* (2017) destacam que a avaliação formativa fornece subsídios importantes para que os envolvidos tenham clareza sobre os objetivos já alcançados e sobre os esforços necessários para atingir aqueles ainda não desenvolvidos. Conforme revelado nas entrevistas, esse tipo de avaliação também foi adotado no decorrer das ações do programa, contribuindo significativamente para o replanejamento e a adequação das estratégias pedagógicas, tornando-as mais eficazes.

Além dos métodos avaliativos institucionais, o feedback das famílias também foi mencionado como uma ferramenta importante para a mensuração dos impactos do programa. Segundo uma das entrevistadas, “as opiniões e percepções dos pais e responsáveis ajudaram a identificar aspectos que precisavam de melhorias. A interação com as famílias foi fundamental, pois elas podiam observar diretamente a evolução dos alunos em casa e no ambiente escolar” (TR1, 2025). Essa escuta ativa da comunidade fortaleceu o vínculo escola-família e contribuiu para ajustes mais sensíveis e contextualizados às necessidades dos estudantes. Segundo a coordenadora:

Ao longo do programa, recebemos depoimentos de pais que compartilhavam como a experiência em tempo integral estava influenciando o aprendizado e o bem-estar de seus filhos. Esse retorno foi essencial para ajustarmos práticas

pedagógicas e reforçar o envolvimento da comunidade escolar no processo de aprendizagem (TR1, 2025).

Sabe-se que a participação ativa dos pais e responsáveis no acompanhamento da trajetória escolar de seus filhos é de extrema importância, exercendo influência significativa no desempenho acadêmico e no desenvolvimento integral dos estudantes. A relação entre família e escola constitui um fator determinante no processo educativo, contribuindo tanto para o engajamento quanto para o sucesso escolar.

Entretanto, conforme apontam Lima e Chapadeiro (2015), muitas vezes a escola atribui às famílias uma responsabilidade excessiva, desconsiderando aspectos fundamentais no processo de aprendizagem, como os fatores psicossociais que envolvem a criança, sua forma de inserção e interação dentro e fora do ambiente escolar, as metodologias empregadas pelos professores e a própria proposta pedagógica da instituição. Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma relação mais dialógica e colaborativa entre escola e família, em que ambas compartilhem responsabilidades de forma equilibrada, respeitando as especificidades dos sujeitos envolvidos e os contextos em que estão inseridos.

A entrevistada ainda falou que:

Ao final do ano, o coordenador do programa elaborava um relatório abrangente sobre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados, o que nos ajudava a avaliar o impacto do programa em cada escola. Em resumo, o impacto foi avaliado de forma contínua, com base no acompanhamento das aprendizagens, no progresso dos alunos e nos ajustes feitos ao longo do processo (TR2, 2025).

Percebe-se, diante de todas essas falas, que tanto os alunos quanto o próprio programa foram avaliados por meio de diferentes estratégias ao longo de sua implementação. Em um primeiro momento, as avaliações ocorreram de forma mais interna e processual, com o uso de instrumentos diagnósticos e formativos conduzidos pela equipe pedagógica. Já a partir de 2022, observa-se uma ampliação na sistemática avaliativa, com a introdução de um modelo mais estruturado e tecnicamente fundamentado.

Nesse novo cenário, a SME contratou uma empresa especializada em avaliação educacional, com o objetivo de aperfeiçoar o monitoramento do desempenho dos estudantes e obter diagnósticos mais precisos sobre a aprendizagem. A atual coordenadora do programa relatou:

Em 2022, a Secretaria de Educação contratou uma empresa especializada em sistemas de avaliação, com o objetivo de aprimorar o monitoramento do desempenho dos alunos e obter diagnósticos mais precisos sobre a aprendizagem (TR2, 2025).

Essa iniciativa permitiu o desenvolvimento de um acompanhamento mais robusto e sistemático, possibilitando a coleta e análise de dados mais detalhados. Tais informações, subsidiaram o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes, alinhadas às reais necessidades dos estudantes.

Ao serem questionados sobre a avaliação dos alunos e do próprio programa, os mediadores apresentaram três percepções distintas acerca do processo avaliativo:

O programa foi implementado de maneira eficaz, com um bom planejamento, recursos adequados e adaptação às necessidades da escola. As mudanças melhoraram significativamente o aprendizado dos alunos, a organização escolar e a relação com os pais e a comunidade. Não houve grandes dificuldades no processo (MF2, 2025).

Esse participante avalia a implementação do programa como eficaz, tanto para o próprio programa quanto para a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, outro participante não a considera tão eficaz, afirmando: “Enfrentamos dificuldades, como falta de recursos ou resistência de alunos e familiares, mas conseguimos superar essas dificuldades, fazendo ajustes no planejamento e adaptando as atividades conforme necessário” (MF4, 2025). A fala é praticamente reproduzida por outro investigado quando ele diz que:

Embora tenha tido alguns desafios, conseguimos nos organizar: O programa foi implementado de maneira razoavelmente bem-sucedida, mas enfrentamos dificuldades, como falta de recursos ou resistência de alunos e familiares. No entanto, conseguimos superar essas dificuldades, fazendo ajustes no planejamento e adaptando as atividades conforme necessário. O impacto geral foi positivo, embora com limitações (MF5, 2005).

Dessa forma, é possível constatar que a implementação do Programa Educação em Tempo Integral em Aquiraz-Ceará gerou impactos positivos e negativos. No entanto, de maneira geral, apesar dos desafios enfrentados, o programa apresentou resultados significativos para a rede municipal de ensino, contribuindo para a melhoria da aprendizagem tanto no período anterior quanto posterior à pandemia. Ressalta-se, ainda, a importância de que as políticas públicas sejam constantemente avaliadas. Para Belloni et al. (2021, p. 58), "a avaliação de uma política pública configura-se como um dos elementos de gestão das ações do Estado que visam o desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em relação às necessidades da população".

4.9 Análise temática dos dados

A análise gira em torno das respostas dos entrevistados comparando-as com as concepções teóricas presentes nesta pesquisa, comparando as divergências e convergência existente entre elas. A partir dessa análise, foi possível identificar as diferentes percepções sobre a implementação do programa e as teorias que sustentam as práticas de Educação Integral. Na concepção de Dias e Mishima (2022), a análise temática proposta é orientada por sete etapas, sendo as três primeiras, preliminares ou de aproximação ao fenômeno, compreendendo: coleta do dado, transcrição dos dados, ambientação com o dado, acomodação do dado em instrumento de análise, identificação da unidade de contexto, do núcleo de sentido e dos temas. Nesta perspectiva foi feita de forma individual a análise da fala de todos os entrevistados.

A seguir, apresenta-se uma tabela com análise dos dados qualitativos para análise vertical do material empírico, conforme proposto por Dias e Mishima (2023), da entrevista do TR1 (2025) para posterior análise com a teoria observada.

Tabela 8 – Análise vertical dos dados qualitativos – TR1 (2025)

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Concepção sobre educação integral	Educação integral	A entrevistada afirmou que educação integral desenvolve o aluno em todas as dimensões.	"A educação integral é muito diferente de simplesmente proporcionar ao aluno o dia todo na escola. A educação integral prepara o aluno em seu contexto completo, promovendo seu desenvolvimento em todas

			as suas dimensões: social, cognitiva, emocional, relacional e intelectual”.
Implementação do Programa Educação em Tempo Integral	Implementação do Programa	A entrevistada afirmou que o programa foi implementado para atender a uma demanda que surgiu no município com a diminuição dos recursos repassados pelo Governo Federal.	“O programa foi implementado para atender a uma demanda que surgiu pelo fato da diminuição dos recursos repassados pelo governo federal para manter a jornada ampliada no município que até o ano de 2015 era efetivada exclusivamente por meio da execução do programa federal Mais Educação (PME)”.
Expectativas iniciais do Programa Educação em Tempo Integral	Expectativas iniciais do programa	A entrevistada relatou as expectativas do no município, elencando a continuidade do PME, aumento do número de alunos em turmas de tempo integral e atingir a confiança da família.	“Dar continuidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido através do PME; Atender a meta do Plano Municipal, que era aumentar em 50% o número de alunos nas turmas de tempo integral; Criar um ambiente acolhedor e seguro para os alunos; Passar confiança para as famílias em relação aos cuidados com seus filhos”.
Equipes envolvidas no processo de implementação do Programa Educação em Tempo Integral	Pessoal envolvido na implementação do Programa Educação em Tempo Integral	A entrevistada elencou detalhadamente as principais equipes que trabalharam para que o programa fosse implementado no município.	“Equipe pedagógica teve um papel essencial na orientação e formação dos profissionais; Equipe de nutrição responsável por garantir que os alunos recebessem uma alimentação adequada; A equipe de planejamento trabalhou na abertura gradual das matrículas; A equipe de recursos humanos responsável pela lotação dos funcionários”.
Mudanças necessárias para a implementação do Programa Educação em Tempo Integral	Mudanças para a implementação do programa	A entrevistada elencou detalhadamente as principais mudanças equipes que ocorreram para que o programa fosse implementado no município	“Organização das atividades pedagógicas, especialmente no acompanhamento de Língua Portuguesa e Matemática; Mudança nos objetivos do programa sendo a ênfase no desenvolvimento das habilidades essenciais de Língua Portuguesa e Matemática; Houve uma mudança no processo de escolha dos mediadores e facilitadores: os voluntários faziam a inscrição e todo o processo passou a ser realizado diretamente nas escolas”.
Melhorias relacionadas a implementação do	Melhorias proporcionadas pelo Programa	A entrevistada elencou as principais melhorias que ocorreram com a	“Houve uma melhoria considerável na organização da escola. Cursos e formações continuadas para gestores, professores e mediadores.

Programa Educação em Tempo Integral		implementação do Programa Educação em Tempo Integral no município	Organização dos horários de almoço, banhos e garantir uma compreensão e adaptação por parte dos professores. Avanço significativo na aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano, indicados pelas avaliações do Caed"
Desafios relacionados a implementação do Programa Educação em Tempo Integral	Desafios da implementação do Programa	A entrevistada falou sobre os principais desafios enfrentados pela SME durante a implementação do programa no município	"Exigiu um esforço significativo para adaptar as escolas, em alguns casos, foi preciso criar novos ambientes para garantir que todos os estudantes tivessem acesso ao ensino integral de forma adequada. Outro desafio foi realizar a lotação dos funcionários; Um desafio também foi proporcionar as formações dos mediadores e facilitadores voluntários";

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir da entrevista.

Os dados acima apresentam uma visão detalhada sobre a implementação do Programa Educação em Tempo Integral no município de Aquiraz (CE), abordando desde a concepção da entrevistada até os desafios enfrentados durante a implantação do programa. Analisando profundamente todos os dados acima, percebe-se que na concepção sobre educação integral, a participante afirma que a educação integral vai além de passar o dia na escola, sendo um tipo de educação que, contempla o desenvolvimento completo do aluno, abrangendo aspectos sociais, cognitivos, emocionais, relacionais e intelectuais. Isso mostra uma compreensão ampla da participante, do que significa uma educação que cuida do aluno integralmente. Neste contexto a concepção da entrevistada está consonância com a BNCC, pois o documento indica que:

As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Tratou-se ainda de forma direta sobre as questões motivaram da Implementação do programa. E a participante foi bastante clara ao afirmar que, o mesmo foi criado em resposta à diminuição de recursos federais, especialmente após o fim do PME, sendo uma adaptação na busca por continuidade e sustentabilidade do ensino integral no município de Aquiraz (CE) mesmo que o município não tivesse muitos recursos disponíveis. Em relação a expectativa iniciais em relação ao programa a participante colocou que, as metas eram manter o trabalho do PME, ampliar o número de alunos em tempo integral, criar um ambiente acolhedor para promover uma melhor aprendizagem das crianças e ganhar a confiança das famílias, para que pudessem deixar seus filhos na escola sem muitas preocupações. Essas expectativas refletem um desejo de continuidade, crescimento e fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar.

Na análise das equipes envolvidas no trabalho de implementação do programa no município, a participante afirmou que houve a participação ativa de vários setores, envolvendo, equipe pedagógica, de nutrição, planejamento e recursos humanos, gestão escolar e outros. Essa colaboração multidisciplinar embora não estejam presentes profissionais essenciais pode ser considerada um sucesso de um programa tão abrangente, pois, a formação de uma equipe multiprofissional na educação foi aprovada pela Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 e ainda enfrenta longas batalhas

Em relação as mudanças necessárias, a participante afirmou que, houve ajustes na organização das atividades, enfatizando o foco no desenvolvimento de habilidades específicas em Língua Portuguesa e Matemática, além de mudanças no processo de seleção de mediadores e facilitadores. Essas mudanças mostram uma adaptação às necessidades do programa e às condições do município e das escolas.

A entrevistada ainda abordou sobre as melhorias percebidas durante a implementação do programa, ressaltando as melhorias na organização escolar, na formação continuada dos profissionais que trabalham no programa, a adaptação de rotinas e os avanços na aprendizagem dos alunos, especialmente nas séries iniciais. Isso indica que o programa trouxe benefícios concretos para a rotina escolar e o desempenho dos estudantes.

Em relação aos desafios enfrentados, a participante afirma que os principais desafios foram adaptar as escolas, criar ambientes adequados, realizar a lotação de funcionários e capacitar voluntários. Esses obstáculos são comuns em processos de implementação de programas inovadores e mostram a necessidade de planejamento e flexibilidade. Sátyro e Soares (2017) afirmam com base nos dados dos censos escolares de 2007 a 2015, que a infraestrutura escolar influencia na aprendizagem dos alunos. Com uma estrutura inadequada, a aprendizagem do aluno fica limitada, variáveis referentes à infraestrutura e aos equipamentos escolares estão entre os produtores de bom desempenho.

Por fim, o quadro em análise reforça os aspectos já discutidos na seção anterior, evidenciando o esforço consistente empreendido pelo município de Aquiraz (CE) na implementação do Programa de Educação em Tempo Integral. Os dados apontam avanços significativos ao longo do processo, ao mesmo tempo em que revelam os desafios cotidianos enfrentados para a manutenção e consolidação das ações desenvolvidas. A abordagem integradora do programa, aliada ao envolvimento de diversas equipes técnicas e pedagógicas, configura-se como um dos pontos fortes da política implementada. Por outro lado, os desafios identificados indicam áreas estratégicas que demandam aprimoramentos, com vistas ao fortalecimento e à continuidade do programa. Ressalta-se que esta análise está circunscrita ao período inicial de implementação do programa no município, com base na contribuição da técnica entrevistada que esteve diretamente envolvida nas etapas inaugurais da política educacional em questão. A seguir, apresenta-se uma tabela com análise dos dados qualitativos para análise vertical do material empírico, conforme proposto por Dias e Mishima (2023), da entrevista do TRII (2025) para posterior análise com a teoria observada.

Tabela 9 – Análise vertical dos dados qualitativos – TR2 (2025)

Tema	Núcleo de Sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/Fragmento
Concepção sobre educação integral	Educação integral	A entrevistada concebe que a educação integral favorece todas as dimensões do desenvolvimento integral dos educandos.	“A educação integral consiste em criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento completo do aluno, abrangendo suas dimensões física, emocional e cognitiva.”

Retomada do Programa Educação em Tempo Integral pós-ensino remoto	Programa Educação em Tempo Integral pós-ensino remoto	A entrevistada afirma que retomada das aulas do programa pós-ensino remoto, aconteceram a partir de ações prioritárias, o programa proporcionou um suporte pedagógico aos educandos.	“A SME, retomou as atividades do Programa com ações prioritárias. A proposta foi estruturada para atender os estudantes que apresentavam maior déficit nas habilidades de leitura e escrita. O programa proporcionou um suporte pedagógico mais direcionado, contando com materiais didáticos específicos para recomposição da aprendizagem, formações continuadas para professores e mediadores, além da implementação de estratégias de ensino adaptadas à nova realidade educacional”.
Mudanças do Programa Educação em Tempo Integral no pós-ensino remoto	Mudanças pós-ensino remoto	A entrevistada afirmou que as principais mudanças foram a quantidade de escolas atendidas e a metodologia utilizada.	“Olha, a principal mudança foi no número de escolas atendidas pelo programa que diminuiu. Teve mudanças na metodologia e no atendimento dos alunos. O programa, como o próprio nome já diz, deveria acontecer no contraturno. Mas, com a volta das aulas presenciais, os alunos passaram a ser atendidos no próprio turno. Outra mudança foi na escolha das modalidades oferecidas, pois passou a focar em Língua Portuguesa e Matemática”.
Desafios do Programa Educação em Tempo Integral no pós-ensino remoto	Desafios do programa pós-ensino remoto	A entrevistada relatou que, o maior desafio foi lidar com a defasagem de aprendizagem dos alunos e com as questões emocionais.	“O mais difícil foi lidar com a defasagem no aprendizado. Quando os alunos retornaram às aulas presenciais, encontramos um cenário muito heterogêneo. Os níveis de conhecimento estavam extremamente variados: alguns conseguiram acompanhar as aulas remotas com algum sucesso, mas muitos outros enfrentaram dificuldades imensas, seja pela falta de acesso a dispositivos e internet”. Outro desafio foi lidar com as questões emocionais dos alunos e dos profissionais. Percebemos que não bastava focar apenas na parte técnica. Era fundamental olhar também para o lado emocional dos professores e funcionários. Muitos voltaram extremamente cansados, sobrecarregados, estressados e, em alguns casos, inseguros sobre como conduzir esse novo momento da educação”.

Contribuições do Programa Educação em Tempo Integral no pós-ensino remoto	Contribuições do Programa no pós-ensino remoto	A entrevistada afirma que as principais contribuições do programa no pós-ensino remoto, foram: amenizarem a defasagem na aprendizagem causada pela pandemia e o fortalecimento entre família e escola.	“O programa teve um papel fundamental na recuperação da aprendizagem. Pois, a defasagem educacional causada pela pandemia foi muito significativa, e o programa veio como uma resposta essencial para minimizar esses impactos e garantir que os estudantes tivessem uma oportunidade real de recomposição dessas aprendizagens nesse período. Além do impacto direto na aprendizagem, o programa também fortaleceu a relação entre a escola e a comunidade. Muitas famílias passaram a enxergar a escola não apenas como um local de ensino, mas também como um espaço de acolhimento e apoio, especialmente porque, durante o período de aulas remotas, os responsáveis desempenharam um papel crucial na mediação do aprendizado”.
---	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir da entrevista.

A análise dos dados apresentados remete ao período pós-ensino remoto, destacando a concepção da entrevistada de que a educação integral deve promover o desenvolvimento pleno do estudante, contemplando de forma articulada suas dimensões física, emocional e cognitiva. Essa visão está em consonância com as teorias do desenvolvimento humano, que advogam por uma abordagem educativa integral, capaz de considerar as múltiplas facetas do desenvolvimento do aluno. Pesquisas na área da educação e da psicologia do desenvolvimento apontam que ambientes escolares que valorizam essa perspectiva integral tendem a favorecer o bem-estar, a motivação e o sucesso acadêmico dos estudantes (Bransford *et al.*, 2000).

Em relação de como ocorreu a retomada do programa no pós-ensino remoto a participante afirma que, ocorreu com ações prioritárias, focando no suporte pedagógico dos estudantes que apresentavam maior déficit em leitura e escrita. De acordo com a fala dela, foram utilizados materiais específicos, formações continuadas para professores e estratégias adaptadas às novas condições. Essa resposta demonstra uma adaptação às necessidades emergentes, apoiada por evidências de

que intervenções direcionadas e formação contínua melhoram a recuperação de aprendizagens prejudicadas pela pandemia (Darling-Hammond et al., 2017).

Em relação as principais mudanças no programa pós-ensino remoto a entrevistada afirmou ter sido, a quantidade de escolas atendidas, pois antes da pandemia mais escolas eram atendidas. Mudou também a metodologia utilizada no atendimento. “Com o retorno às aulas presenciais, os atendimentos passaram a ocorrer no turno regular, com foco maior em Língua Portuguesa e Matemática”. Essas mudanças refletem uma adaptação às condições presenciais e às prioridades de aprendizagem, alinhando-se às recomendações de ajustar estratégias de acordo com o contexto e as necessidades específicas (Fullan, 2007).

Em relação aos desafios encontrados a participante diz que, o maior desafio foi lidar com a defasagem de aprendizagem e as questões emocionais dos alunos e profissionais. Sabe-se que, a heterogeneidade nos níveis de conhecimento e o impacto emocional causado pela pandemia dificultaram o processo de ensino e aprendizagem. Esses desafios são comuns em contextos de crise educacional, onde desigualdades de acesso e o bem-estar emocional afetam o ensino-aprendizagem. Reconhecer esses fatores é fundamental para planejar intervenções eficazes (Darling-Hammond et al., 2017).

De acordo com a análise, o programa contribuiu bastante com a educação do município de Aquiraz (CE), ajudando a reduzir a defasagem de aprendizagem e fortalecendo a relação entre escola e comunidade. Além de recuperar os conhecimentos, promoveu acolhimento e apoio às famílias, reforçando vínculos sociais tão necessários para o contexto educacional. Essas contribuições mostram que o Programa Educação em Tempo Integral contribuiu indo além do conteúdo acadêmico essenciais para o sucesso escolar dos alunos ele também favoreceu o fortalecimento do vínculo escola-comunidade (Cavaliere, 2007).

Portanto, em resumo, o quadro em análise que mostra o desenho da implementação do Programa Educação em Tempo Integral programa no contexto pós-ensino remoto, revelando de forma esclarecedora uma compreensão aprofundada sobre os impactos, adaptações e desafios desta implementação. sabe-se que o trabalho na educação no pós-pandemia não foi fácil. Por isso destaca-se aspectos

importantes utilizados neste programa, tais como, ações direcionadas, formação contínua, atenção às questões emocionais e fortalecimento dos vínculos com a comunidade. Só assim é possível promover uma educação mais eficaz.

A partir dos quadros acima das entrevistas com as técnicas da secretaria de educação, foi elaborado um quadro comparativo que permitiu identificar convergências, divergências e aspectos inusitados relacionados à percepção, implementação, abrangência, desafios, funções e avaliação do programa. A análise considera também marcos legais e teóricos que sustentam a concepção de educação integral como política pública. O quadro foi elaborado de acordo com as concepções de Dias e Michima (2022).

Tabela 10 – Relação entre as falas dos entrevistados

Tema	Núcleo de Sentido	Convergências	Divergências	Aspectos Inusitados
Percepção sobre Educação Integral.	Progressão das entrevistadas sobre Tempo Integral	As entrevistadas convergem que, educação integral prepara o aluno em seu contexto completo, promovendo seu desenvolvimento integral.	(-)	A educação integral é muito diferente de simplesmente proporcionar ao aluno o dia todo na escola.
Implementação do Programa Educação em Tempo Integral	Implementação do programa	De acordo com as entrevistadas o programa surgiu e retornou depois da pandemia para atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos	Antes da pandemia, além das disciplinas Português e Matemática, tinha uma parte votadas para a arte e cultura, depois da pandemia o foro foi recompor a aprendizagem.	A SME, retomou as atividades do Programa com ações prioritárias.
Atendimento do Programa Educação em Tempo Integral	Objetivos do Programa Educação em Tempo Integral	O projeto veio para aumentar o número de escolas em tempo integral do município, mas nos pós pandemia o número de escolas atendidas reduziu.	(-)	O número de escolas atendidas pelo programa que diminuiu no pós-pandemia.
Desafios do Programa Educação em Tempo Integral	Desafios do Programa	As entrevistadas falaram da falta de infraestrutura, dificuldade de capacitação dos profissionais, baixo índice de aprendizagem dos alunos		“Quando os alunos retornaram às aulas presenciais, encontramos um cenário muito heterogêneo. O nível de conhecimento estava extremamente variado”.

Função do Programa Educação em Tempo Integral	Função do Programa	O programa teve um papel fundamental na recuperação da aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino de Aquiraz (CE)	(-)	Além do impacto direto na aprendizagem, o programa também fortaleceu a relação entre a escola e a comunidade.
Avaliação do Programa Educação em Tempo Integral	Evidências do Programa Educação em Tempo Integral.	Houve uma melhoria considerável na organização da escola. Cursos e formações continuadas para gestores, professores e mediadores.	(-)	Avanço significativo na aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano, indicados pelas avaliações do Caed.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das análises verticais.

Analisando esses dados comparativo entre as falas percebe-se que a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral tem sido uma das estratégias utilizadas pelas redes municipais de ensino no Brasil com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. A análise apresentada neste quadro permite uma leitura aprofundada das percepções, práticas e desafios enfrentados pelo programa no município de Aquiraz (CE), especialmente em um contexto pós-ensino remoto.

Assim, a percepção das participantes da pesquisa sobre Educação Integral é convergente, a análise demonstra um entendimento das mesmas sobre este conceito, alinhado ao que defende a BNCC, ao propor o desenvolvimento pleno do estudante em suas dimensões intelectual, física, emocional e social (Brasil, 2018). Tanto a opinião das participantes quanto o documento convergem na ideia de que educação integral não se limita à ampliação do tempo na escola, mas está relacionada à formação integral do sujeito. Assim, a educação integral é muito diferente de simplesmente proporcionar ao aluno o dia todo na escola. Essa diferenciação vai ao encontro do pensamento de Cavaliere (2007, p.57), ao afirmar que “o tempo integral não se resume a mais tempo na escola, mas a uma nova qualidade da experiência escolar”.

Sobre a implementação do programa, as entrevistas indicam que o programa foi retomado após o período pandêmico com foco na recomposição das aprendizagens, priorizando disciplinas como português e matemática. Elas ainda ressaltam que, antes da pandemia, havia um equilíbrio maior com áreas como arte e cultura. Essa mudança sugere uma alteração nos eixos formativos do programa, influenciada por uma lógica de

urgência educativa no contexto vigente. Segundo Libâneo (2013), a ênfase exclusiva em disciplinas avaliadas em larga escala pode comprometer a função formadora da escola, tornando-a um espaço apenas para a transmissão de conteúdo. Ressalta-se que, as mudanças de foco do programa mostram como contextos emergenciais podem alterar sua essência e prioridades.

Outro fato observado foi sobre a abrangência e o atendimento do programa, onde houve um consenso de que o número de escolas atendidas pelo programa foi reduzido no pós-pandemia, o que pode ser interpretado como um retrocesso na política de ampliação da jornada escolar. Em um momento em que as desigualdades educacionais se intensificaram, conforme estudos do Todos Pela Educação (2021), essa redução parece contraditória às necessidades das redes municipais de ensino. O fato pode ser considerado inusitado, visto que, após a pandemia, o ideal seria ampliar o programa, pois havia necessidade de suporte educacional, a redução das escolas atendidas, indica um paradoxo entre demanda e capacidade de execução.

Comparou-se ainda os desafios enfrentados pelo programa, onde as participantes apontaram dificuldades estruturais, falta de capacitação docente que realmente atendesse as demandas e um retorno pós-ensino remoto, marcado por grandes disparidades no nível de aprendizagem entre os alunos. Em relação a esse cenário Dourado e Oliveira (2020) destacam que, a implementação de programas integrais no Brasil enfrenta “grandes entraves de infraestrutura, formação docente e financiamento”. A falas, “encontramos um cenário muito heterogêneo, o nível de conhecimento estava extremamente variado.” reforçam a complexidade do cenário escolar pós-pandemia e a importância de políticas públicas que articulem formação, currículo e gestão para promover aprendizagem.

Em relação as funções do programa, percebe-se em consonância com as falas das participantes que, o mesmo cumpre uma dupla função, promover a aprendizagem e também fortalece a relação entre escola e a família. Essa visão dialoga com a proposta de Veiga (2013), que afirma, que a escola deve se constituir como espaço de produção de vínculos sociais e desenvolvimento comunitário. A parceria família escola é uma das mais necessárias no contexto educacional.

Por fim, pediu-se que as entrevistadas fizessem uma avaliação do programa, contemplando a sua implementação em dois contextos, antes da pandemia e depois da pandemia. E essa avaliação contemplou três aspectos: organização escolar, formação continuada para os profissionais que atuam no programa e melhoria na aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano, conforme dados de avaliações externas do CAEd e do próprio município.

A análise permite concluir que o programa de educação em tempo integral no município de Aquiraz (CE) tem sido uma política pública relevante para a promoção da equidade e da aprendizagem. Entretanto, sua efetividade ainda é comprometida por desafios estruturais e pela necessidade de maior integração entre concepção e prática. Ressalta-se ainda que, pandemia impôs reconfigurações importantes, mas também evidenciou a urgência de políticas comprometidas com uma educação integral que vá além da compensação das deficiências de aprendizagem avançando em direção a uma formação centrada no sujeito e no seu contexto (Sátytro; Soares, 2017). Portanto, de acordo com a análise percebe-se que é necessário que o programa avance em direção a uma concepção de educação integral que considere a totalidade das necessidades humanas e sociais dos educandos, fortalecendo a articulação entre currículo, formação docente, gestão democrática e participação comunitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central avaliar a implementação do Programa Educação em Tempo Integral no sistema público de ensino do município de Aquiraz, no estado do Ceará, no período compreendido entre 2021 e 2023, ou seja, no contexto pós-pandemia da COVID-19. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio de entrevistas com diferentes sujeitos envolvidos diretamente na formulação e execução da política educacional local, com o intuito de compreender, de forma crítica, os efeitos, desafios e potencialidades do programa diante das transformações impostas pelo cenário pandêmico e pós-pandêmico.

Os achados da pesquisa revelam que o Programa de Educação em Tempo Integral exerceu um papel relevante no enfrentamento das desigualdades educacionais, agravadas pela pandemia, atuando como estratégia fundamental para a recomposição das aprendizagens e o acolhimento dos estudantes no retorno às aulas presenciais. A sua execução, contudo, sofreu reconfigurações significativas que, em certa medida, desfiguraram a proposta pedagógica original, baseada na ampliação da jornada escolar com um currículo diversificado e interdisciplinar.

Uma das principais alterações identificadas foi a adoção do programa no turno regular de aulas, em vez do contraturno originalmente previsto. Essa modificação, ainda que necessária diante das restrições sanitárias e estruturais, resultou na sobreposição das atividades do programa à rotina escolar convencional, comprometendo a expansão efetiva do tempo escolar e restringindo a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e formativas em sua totalidade. Segundo os entrevistados o programa acabou sendo reduzido a uma ação de reforço escolar, com foco central na alfabetização e recomposição de conteúdos básicos, em detrimento de atividades nas áreas de arte, cultura, esporte, cidadania e desenvolvimento socioemocional.

Outro ponto crítico destacado pela investigação foi a precariedade da infraestrutura física das escolas, evidenciada pela escassez de salas de aula adequadas, banheiros, refeitórios e materiais pedagógicos. A utilização de espaços

improvisados e a sobrecarga de profissionais, especialmente merendeiras e auxiliares, ilustram as limitações operacionais enfrentadas para viabilizar a política.

Apesar das dificuldades e transformações, os dados também revelam avanços significativos. O programa contribuiu para o retorno e a permanência de muitos alunos na escola, para a redução da evasão escolar, para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, bem como para o desenvolvimento da autonomia, da leitura e da escrita. O papel dos mediadores e facilitadores foi amplamente reconhecido como essencial nesse processo, por meio do acompanhamento individualizado dos estudantes, acolhimento emocional e escuta ativa. Além disso, a formação desses profissionais, ainda que limitada, foi apontada como um diferencial positivo para a adaptação das práticas pedagógicas às novas exigências educacionais.

Sob a perspectiva da educação como direito social e bem comum, a experiência do município de Aquiraz reafirma o papel da escola como espaço de proteção, formação e transformação social. No entanto, também evidencia a complexidade da implementação de políticas de Educação Integral em contextos marcados por desigualdades históricas, limitações estruturais e tensões entre concepções pedagógicas e modelos de gestão educacional.

A análise realizada permite concluir que, embora o Programa Educação em Tempo Integral em Aquiraz tenha mantido sua relevância no contexto pós-pandêmico, sua efetividade depende da superação de diversos entraves. A consolidação dessa política requer investimentos contínuos em infraestrutura, ampliação do currículo para além do viés compensatório, valorização e formação dos profissionais da educação, escuta ativa da comunidade escolar e compromisso político com uma concepção de educação pública integral, democrática e emancipadora.

Adicionalmente, os dados levantados sugerem que o fortalecimento das relações entre escola e família é condição fundamental para o êxito de iniciativas dessa natureza, especialmente em territórios de maior vulnerabilidade social. Ao reconhecer a escola como lugar de cuidado, afeto e pertencimento, amplia-se sua potência como promotora de equidade e justiça social.

Como encaminhamento para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que investiguem os impactos do programa no desempenho

pleno dos estudantes ao longo dos anos, bem como a análise comparativa com outras redes municipais que também adotam políticas de Tempo Integral. A ampliação do debate sobre diferentes modelos de Educação Integral, seus limites, potencialidades e implicações pedagógicas, pode contribuir para o aprimoramento contínuo das políticas públicas educacionais no Brasil.

Em suma, a experiência de Aquiraz oferece importantes lições sobre os desafios e as possibilidades da política de educação em tempo integral em contextos de adversidade. Mais do que uma proposta de ampliação do tempo escolar, a educação integral exige coerência entre princípios e práticas, escuta das comunidades escolares, sustentabilidade política e financeira e um compromisso ético com a formação plena de sujeitos historicamente negligenciados pelo sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Wiara *et al.* Escola e cultura escolar durante e pós-pandemia: Caminhos para reflexão. **Prometeica-Revista de Filosofia y Ciencias**, [s. l.], n. 24, p. 169-181, 2022.
- ALMEIDA, Maria Claudice R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24827>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha; WEFFORT, Helena Freire. **Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios**. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- AQUIRAZ. **Lei Municipal Nº 1.186 de 29 de junho de 2016**. Dispõe sobre a oferta da Educação em Tempo Integral nas Escolas da Rede Municipal de Aquiraz. Aquiraz: PMA, 2016. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- AQUIRAZ. **Lei nº 1.285, de 29 de junho de 2018**. Altera os arts. 4º, 7º e 8º da Lei nº 1.186, de 29 de junho de 2016, que dispõe sobre a oferta da Educação em Tempo Integral às escolas da rede municipal de Aquiraz. Aquiraz: PMA, 2018. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- AQUIRAZ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Contingência e Retomada das atividades presenciais da rede municipal de Aquiraz**. Aquiraz: SME, 2020. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- AQUIRAZ. **Portal institucional da Prefeitura de Aquiraz**. Aquiraz: PMA, 2024. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUZA, L. C. de. **Metodologia de avaliação depolíticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Brasília: DOU, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CP_Parecer_5_2020.pdf. Acesso em: 20 dez. de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: FNDE, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do IDEB 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/ideb/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do IDEB 2021**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/ideb/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 23 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Todos pela educação**. Impactos da pandemia na Educação. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 20 de março de 2020**. Fortaleza: CEE, 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-N%C2%B0-481.2020-COVID-19-com-alteracao.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília: DOU, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.org.br>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a flexibilização do cumprimento do calendário escolar durante a pandemia da COVID-19. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

CABRAL, Sabrina Alves Boldrini; RUAS, Thatiane Santos. O direito à educação em tempos de pandemia da COVID-19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. **SAPIENS-Revista de divulgação Científica**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 148-158, 2021.

CARVALHO, Alba Maria Pinho; GUSSI, Alcides Fernando. Perspectivas contemporâneas em Avaliação de Políticas Públicas. *In*: SEMINÁRIO AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS, 1., 2011, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: [s. n.], 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-12901205.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo integral ou educação integral? **Revista Retratos da Escola**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2007.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao coronavírus. Fortaleza: CGE, 2020. Disponível em: <https://www.cge.ce.gov.br/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

COELHO, Lígia Martha Costa. (org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: Estudos e Experiências em Processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2019. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. Disponível em: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. São Paulo: Papirus, 2008.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202100290112000>. Acesso em: 15 fev. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Integral e políticas educacionais**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: Um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

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

GARCIA, AllinneRizzie Coelho Oliveira. **Acesso à justiça Impactos das resoluções do Conselho Nacional De Justiça neste período de pandemia**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2020. Disponível em: <http://191.232.186.80/handle/123456789/2858>. Acesso em: 31 mar. 2025

GATTI Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre Educação Integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GUEDES, Marilde Queiroz; ROSA, Eliara Marli; DO PRADO ANJOS, Ana Paula Souza. Gestão escolar: novos desafios e perspectivas frente à pandemia. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 8, n. 61, p. 130-144, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. **Cidades e Estados**: Aquiraz (CE). Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/aquiraz/panorama>. Acesso em: 05 abr. 2025.

LACRUZI, A. J.; AMÉRICOII, B. L.; CARNIELIII, F. Indicadores de qualidade na Educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, [s. n.], 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240002>. Acesso em: 27 mar.2025.

LEJANO, R. **Parâmetros para a análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas, SP: Ed.Arte Escrita, 2012.

LECLERC, G. F.; MOLL, J. Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30008/19392>. Acesso em: 18 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 493-502, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879>. Acesso em 27 mar.2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 2. ed. Cortez. São Paulo: 2015.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do programa Mais Educação**. 2017. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 259-299, 2017.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2009.

MOREIRA, Francisca. Meire. **Reflorestamento e tecnologia móvel: uma proposta de inovação para a educação ambiental**. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado apresentada no curso de Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, 2020.

MOREIRA, Luiza Silva. **A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994)**. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dluizamoreira2.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2006.

MIRANDA, A. P. Educação integral e tecnologia do futuro: perspectivas para a escola do século XXI. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [s. l.], v. 27, n. 102, p. 731-754, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. Tradução. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Letramento e o Programa Mais Educação: Concepção e Prática(s) para uma Educação Integral**. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro, 2013.

PRETTO, N. de L. (org.). **Tecnologia e novas Educações**. Salvador/Bahia: Edufba, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RODRIGUES, L.C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, [s. l.], vol.1, n.1, p. 07-15, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 16, p. 55-73, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21343/1/2011_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

SAWAIA, Bader. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 364-372, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a10v21n3.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SCHLEMMER, Eliane. Ecossistema de inovação na educação em contextos de transformação digital. In: CONFERÊNCIA IBÉRICA DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM TIC 6., 2020, **Anais**[...]. Ponta Delgada, Açores. Ponta Delgada, Açores: IETIC, 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2020.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Leôncio. Políticas públicas de educação integral no Brasil:

avanços e desafios. In: MOLINA, Mônica Ribeiro da Silva; HADDAD, Sérgio (org.). **Educação integral: entre conceitos e políticas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 93–114.

SOUSA, Michele de. **A análise do turismo em Aquiraz – Ceará: política, desenvolvimento e sustentabilidade**. Brasil. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SOUZA, M. C. R. F. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159-175, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-159.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TONDIN, Celso Francisco *et al.* Controvérsias sobre ensino remoto em escolas no isolamento social: um estudo dos posicionamentos de entidades brasileiras da educação e psicologia. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 26, n. 4, p. 412-423, 2024.

UNESCO. **Educação para Todos: Alfabetização para a vida**. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270>. Acesso em 19 nov. 2024.

UNESCO. **Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação**. Reimaginar nosso futuro junto: um novo contrato social para a educação. Brasília: UNESDOC, 2022. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 15 fev. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, A. M. Os desafios da educação integral no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Perspectivas em Educação**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 492-511, 2018.

WERNECK, V. R. O papel da educação na aprendizagem e no conhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 62-81, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.35241>. Acesso em: 15 fev. 2025.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) E TÉCNICO(A) DA SME
RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE AQUIRAZ- CEARÁ (2016)**

- 1-** Qual a sua formação acadêmica?
- 2-** Por quantotempo coordenou oPrograma Educação em Tempo Integral?
- 3-** Qual a sua concepção de educação integral?
- 4-** Qual o contexto de criação do Programa Educação em Tempo Integral em Aquiraze quais foram os principais objetivos na época de sua implementação?
- 5-** Quais eram as principais expectativas daSecretaria Municipal de Educação com a implementação do programa em 2016?
- 6-** Como foi o processo de planejamento e estruturação do programa nas escolas públicas de Aquiraz?
- 7-** Quais mudanças ocorreram nas escolas de Aquiraz após a implementação do Programa Educação em Tempo Integral em 2016?
- 8-** Houve algum impacto imediato no desempenho dos alunos ou na gestão escolar?
- 9-** Quais foram os principais desafios enfrentados pela gestão do programa no início, tanto para a Secretaria quanto para as escolas?
- 10-** Houve resistência ou dificuldades da comunidadeescolar, em adotar a educação em tempo integral?
- 11-** Quais contribuições o programa trouxe para a qualidade da educação nas escolas públicas de Aquiraz entre sua implementação, em 2016, até 2020, ano do início do período pandêmico?
- 12-** Como o impacto do programa foi avaliado no início? Quais indicadores de sucesso foram utilizados?
- 13-** O que você destacou como as maiores conquistas do programa nesse primeiro período de implementação?

**APÊNDICE B – ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) E TÉCNICO(A) DA SME
RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE AQUIRAZ EM PÓS PANDEMIA**

- 1- Formação acadêmica.
- 2- Qual a sua concepção de educação integral?
- 3- Como o Programa Educação em Tempo Integral foi implementado após o retorno das aulas presenciais em 2021, considerando o impacto da pandemia nas escolas e no ensino?
- 4- Quais foram as primeiras medidas adotadas para reestruturar o programa após a pandemia e o que foi suspenso da versão original de 2016?
- 5- Houve alguma alteração no currículo ou na forma de organização das atividades escolares para atender às novas demandas educacionais após a pandemia?
- 6- O que mudou no perfil dos alunos atendidos pelo programa após o retorno das atividades presenciais, considerando as dificuldades de aprendizagem pós-pandemia?
- 7- Quais foram os maiores desafios enfrentados na implementação do programa após o retorno das aulas presenciais de 2021 a 2023?
- 08- Como a gestão do programa lidou com a adaptação dos professores e funcionários a essa nova realidade pós-pandemia?
- 09- Quais contribuições e impactos o programa trouxe para a educação local de Aquiraz no contexto pós-pandemia?
- 10- Como a Secretaria avaliou o impacto do programa nas escolas pós-pandemia e quais indicadores foram utilizados para medir esses resultados?

**APÊNDICE C – ENTREVISTA APLICADA COM OS MEDIADORES RESPONSÁVEIS
PELA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL EM AQUIRAZ-CEARÁ**

- 1- Na implementação do programa após o período pandêmico em 2021, você recebeu algum tipo de formação ou orientação específica sobre o novo formato para atender as demandas do novo cenário educacional? Se sim, como foi repassado?
- 2- Houve alguma alteração no número de alunos ou na dinâmica das turmas do programa no pós-pandemia? Explique.
- 3- Descreva os principais desafios que ocorreram no programa no período pós-pandêmico (2021-2023)?
- 4- O Programa Educação em Tempo Integral tem conseguido promover o desenvolvimento integral dos alunos no contexto pós-pandemia? Quais são os principais aspectos positivos observados?
- 5- Quais foram os principais desafios enfrentados por você como mediador/facilitador na implementação do Programa Educação em Tempo Integral após o retorno das aulas presenciais?
- 6- Houve algum tipo de resistência ou dificuldades por parte dos alunos ou da comunidade escolar em se adaptar ao novo modelo de execução do programa Educação em Tempo Integral após a pandemia?
- 7- Na sua opinião, quais foram as principais contribuições do Programa Educação em Tempo Integral para os alunos da sua escola durante o período pós-pandêmico?
- 8- Você acredita que o programa contribuiu para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
- 9- Quais mudanças ou melhorias podem ser feitas no programa para torná-lo mais eficaz na sua escola?
- 10- De forma geral, como você avalia a implementação do Programa Educação em Tempo Integral em sua escola após a pandemia?

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Aquiraz, ____ de ____ de 2025.

Caro(a) entrevistado(a),

A presente pesquisa intitula-se: *Avaliação da Implementação do Programa Educação em Tempo Integral no Sistema Público de Ensino de Aquiraz Pós-Pandemia*.

Para que esta investigação tenha validade científica, é fundamental que cada questão da entrevista seja respondida com atenção e sinceridade. Sua participação é de grande importância, pois contribuirá significativamente para reflexões relevantes sobre a realidade estudada. A pesquisa visa ampliar a compreensão sobre a política pública em questão, bem como sobre as concepções de Educação Integral no âmbito do sistema municipal de ensino.

Com o objetivo de garantir a qualidade e a credibilidade do estudo, as entrevistas poderão ser gravadas, mediante sua autorização. Ressaltamos que todas as informações fornecidas serão tratadas com sigilo, assegurando o anonimato dos(as) participantes.

Solicitamos, portanto, o preenchimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Desde já, agradecemos imensamente pela sua valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Francisco Carlos Marinho Ribeiro

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Bairro: _____ **Cidade:** _____

CEP: _____

Telefone: _____ **E-mail:** _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA E O PESQUISADOR

Título da Pesquisa: *Avaliação da Implementação do Programa Educação em Tempo Integral no Sistema Público de Ensino de Aquiraz Pós-Pandemia.*

Pesquisador: Francisco Carlos Marinho Ribeiro

Vínculo institucional: Mestrando em Avaliação de Políticas Públicas –UFC

Endereço para contato: _____

Contato: _____

Avaliação de Risco da Pesquisa: A pesquisa não oferece riscos físicos, morais ou emocionais aos participantes.

III – ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a implementação do Programa de Educação em Tempo Integral no município de Aquiraz-CE, no período pós-pandemia (2021 a 2023), com ênfase nas transformações ocorridas nesse contexto, nas dificuldades enfrentadas e nas contribuições do programa para o processo de aprendizagem e para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Para a obtenção dos dados, serão utilizados instrumentos de abordagem qualitativa, especialmente entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente

envolvidos na formulação e execução do programa, como técnicos da Secretaria Municipal de Educação, facilitadores e mediadores.

As entrevistas poderão ser registradas em áudio, mediante autorização prévia dos(as) participantes, sendo assegurado o sigilo absoluto das informações fornecidas. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, em conformidade com os princípios éticos que regem as pesquisas envolvendo seres humanos.

O(a) participante poderá, a qualquer momento, desistir da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Sua identidade será mantida em sigilo, e nenhuma informação será publicada de forma a permitir sua identificação.

IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que fui informado(a) de maneira clara e objetiva sobre os objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa acima descrita. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso me retirar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Autorizo o uso das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos, com a garantia de sigilo e anonimato.

Aquiraz, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____