



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

BEATRIZ DIAS SOUSA

**AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO
DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE**

FORTALEZA

2025

BEATRIZ DIAS SOUSA

AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS
ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira.

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)

- S696a Sousa, Beatriz Dias.
Avaliação em Profundidade do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar das Escolas Públicas do Município de Maracanaú - CE. / Beatriz Dias Sousa. – 2025.
182 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. Carlos Américo Leite Moreira.
1. Educação Integral. 2. Educação em Tempo Integral. 3. Programa Mais Educação. 4. Programa Novo Mais Educação. 5. Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar. I. Título.
CDD 320.6
-

BEATRIZ DIAS SOUSA

AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS
ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE MARACANAÚ–CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 05/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Alessandra de Oliveira Maciel
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Aos meus pais, Marli e Antônio.

Ao meu esposo, Ítalo Guerreiro e a minha
filha, Liz.

Pessoas sem as quais não seria possível a
caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados, pela saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho.

Ao meu esposo Ítalo Guerreiro e a minha filha Liz, que, são minha fonte de força e determinação e pela compreensão nos inúmeros momentos de minha ausência no decorrer do curso e durante a escrita desta dissertação.

Aos meus pais, Marli Dias e Antônio R. Sousa, meus irmãos e minhas cunhadas, pessoas estas que compõem uma extraordinária rede de apoio em minha vida, e que sempre me incentivaram e compreenderam minhas angústias nos momentos difíceis. Sem estas pessoas eu não teria a segurança e a tranquilidade para dar continuidade neste percurso.

Ao professor Dr. Carlos Américo, pela orientação exemplar, demonstrando sua dedicação, comprometimento e companheirismo, me incentivando e ensinando durante todo o processo de escrita científica com muita serenidade. Característica esta, que serviu de pilar de sustentação para conclusão deste trabalho. A ele, minha admiração.

Aos professores participantes da banca examinadora, Dra. Jacqueline Franco Cavalcante, Dr. Márcio de Souza Porto e Dra. Alessandra de Oliveira Maciel pelas contribuições em aperfeiçoar minha pesquisa, com direcionamentos e sugestões valiosas. Em especial ao professor Márcio de Souza Porto que participou tanto da banca de qualificação como da defesa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, pela entrega de conhecimentos que aprimoraram minha trajetória acadêmica e pessoal.

Aos participantes da pesquisa, pelo acolhimento e o tempo dedicado nas entrevistas.

Aos meus companheiros de trabalho, que estão comigo há mais de 7 anos e que se alegraram e me incentivaram até a finalização da dissertação.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas de experiências e aprendizados, em especial a minha amiga Cristiane Batista, com quem compartilhei minhas dúvidas e angústias, através de longos diálogos que enriqueceram o processo de escrita da dissertação e toraram esses momentos mais leves e alegres e pelas palavras de amparo em muitos momentos desafiadores.

E por último, a todas as pessoas com quem convivi e que passaram por minha vida ao longo desses anos de curso, e que certamente tiveram impacto na minha formação

acadêmica e pessoal, pois “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Citação comumente atribuída a Antoine de Saint-Exupéry.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos.

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2009, p. 43).

RESUMO

A presente pesquisa procura avaliar o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) nas escolas públicas do município de Maracanaú–CE a partir da abordagem da avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008), sob a perspectiva dos seus eixos analíticos: conteúdo; contexto; trajetória institucional; temporalidade; e territorialidade. Neste sentido, procuramos expressar a concepção teórica-metodológica assumida na pesquisa, ressaltando as suas principais características, que a situam no espectro dos paradigmas emergentes contra-hegemônicos no campo da avaliação. A política nacional de Educação Integral e Educação em Tempo Integral vem ganhando cada vez mais espaço nos debates e vem sendo pauta de inúmeras discussões acerca de concepções, de métodos e formas. Frente a este cenário, para a compreensão do programa em questão, o PDACE, se faz necessário compreender outros programas, a nível federal, que o antecederam, o Programa Mais Educação (PME) que teve suas atividades desenvolvidas nas escolas de 2007 a 2016, que foi substituído em 2016 pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), que posteriormente não teve continuidade sendo encerrado em dezembro de 2019. Conhecer esses programas e compreender a conjuntura nacional na qual eles foram implementados é de suma importância para a avaliação do programa. A pesquisa é de natureza qualitativa, quanto aos objetivos, se caracterizou como exploratória e descritiva. A estratégia de pesquisa utilizada para tanto, pautou-se em um estudo de múltiplos casos. Para a coleta de dados, foram utilizadas técnicas como: pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas semiestruturadas; e observação direta em campo. A análise dos dados coletados foi realizada a partir da análise documental e análise crítica dos dados coletados através das entrevistas e da observação direta. O estudo está estruturado da seguinte forma: num primeiro momento, realizamos um breve resumo da história do Brasil, considerado necessário para a compreensão da herança colonial existente até hoje em nossas relações. Logo em seguida, discutimos a relação entre educação, escola e sociedade, ou seja, a educação dentro em um contexto e suas múltiplas determinações. Dando continuidade, ressaltamos a posição das políticas públicas educacionais como uma prática situada, na perspectiva de um Estado neoliberal e mais adiante buscamos fazer uma breve reflexão sobre a concepção ou as concepções que envolvem o termo Educação Integral e como o mesmo é concebido nas políticas públicas educacionais. Posteriormente, apresentamos a avaliação em profundidade do PDACE sob a perspectiva dos eixos analíticos: conteúdo; contexto; trajetória institucional; temporalidade; e territorialidade do programa em estudo. Após a análise dos eixos e a despeito dos vários desafios enfrentados

para a execução do programa e as discussões acerca de suas concepções e objetivos, os grupos de atores sociais envolvidos com o mesmo, desde os agentes formuladores, os agentes institucionais até os beneficiários da política, percebemos que os mesmos reconhecem a relevância que o programa tem para a comunidade escolar e conseqüentemente para o território local. Finalizamos a pesquisa, cientes da complexidade e abrangência da temática, trazendo algumas sugestões de aprimoramento do programa para a agenda pública.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Programa Mais Educação; Programa Novo Mais Educação; Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es evaluar el Programa de Desarrollo de Actividades en el Tiempo Escolar Diurno (PDACE) en escuelas públicas del municipio de Maracanaú - Ceará, a partir del enfoque de evaluación en profundidad (Rodrigues, 2008), desde la perspectiva de sus ejes analíticos: contenido, contexto, trayectoria institucional, temporalidad y territorialidad. En este sentido, buscamos expresar la concepción teórico-metodológica asumida en la investigación, destacando sus principales características, que la sitúan en el espectro de los paradigmas contrahegemónicos emergentes en el campo de la evaluación. La política nacional de educación integral y de tiempo completo viene ganando cada vez más espacio en los debates y ha sido objeto de innumerables discusiones sobre concepciones, métodos y formas. En este contexto, para entender el programa en cuestión, PDACE, es necesario entender otros programas, a nivel federal, que lo precedieron, el Programa Más Educación (PME), que tuvo sus actividades desarrolladas en las escuelas de 2007 a 2016, que fue sustituido en 2016 por el Nuevo Programa Más Educación (PNME), que posteriormente no tuvo continuidad y fue cerrado en diciembre de 2019. Conocer estos programas y entender el contexto nacional en el que se implementaron es de suma importancia para evaluar el programa. La investigación es de naturaleza cualitativa y sus objetivos son exploratorios y descriptivos. La estrategia de investigación utilizada se basó en un estudio de casos múltiples. Las técnicas de recogida de datos incluyeron investigación bibliográfica y documental, entrevistas semiestructuradas y observación directa sobre el terreno. Los datos recogidos se analizaron mediante análisis documental y análisis crítico de los datos recogidos mediante entrevistas y observación directa. El estudio está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar resumimos la historia de Brasil, lo que consideramos necesario para comprender la herencia colonial que aún existe en nuestras relaciones actuales. A continuación, discutimos la relación entre educación, escuela y sociedad, es decir, la educación dentro de un contexto y sus múltiples determinantes. A continuación, destacamos la posición de las políticas públicas educativas como práctica situada, en la perspectiva de un Estado neoliberal, y luego intentamos reflexionar brevemente sobre el concepto o los conceptos en torno al término educación integral y cómo se concibe en las políticas públicas educativas. Posteriormente, presentamos una evaluación a profundidad del PDACE desde la perspectiva de los ejes analíticos: contenido, contexto, trayectoria institucional, temporalidad y territorialidad del programa en estudio. Tras el análisis de los ejes y a pesar de los diversos retos enfrentados en la implementación del programa y las discusiones sobre sus concepciones y objetivos, los

grupos de actores sociales involucrados con el mismo, desde los agentes formuladores, los agentes institucionales hasta los beneficiarios de la política, dan cuenta de que reconocen la relevancia que el programa tiene para la comunidad escolar y consecuentemente para el territorio local. Concluimos la investigación, conscientes de la complejidad y alcance del tema, con algunas sugerencias para mejorar el programa de cara a la agenda pública.

Palabras clave: educación integral; educación a tiempo completo; Programa Más Educación; Programa Nuevo Más Educación; Programa de Desarrollo de Actividades en la Jornada Escolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Quadro comparativo das concepções de Educação Integral e Escola de Tempo Integral.....	59
Figura 2 — Quadro resumo da avaliação em profundidade e seus eixos analíticos	65
Figura 3 — Gráfico do percentual de matrículas em tempo integral no Brasil de 2014 - 2023.	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Quadro comparativo entre os 3 programas.....	118
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	—	Escolas selecionadas para a realização da pesquisa	70
Tabela 2	—	Perfil dos entrevistados da pesquisa	71
Tabela 3	—	Atividades ofertadas para execução do programa PDACE nas escolas	96
Tabela 4	—	Atores envolvidos no PDACE e suas respectivas funções	96
Tabela 5	—	Valores do ressarcimento dos mediadores e facilitadores do PDACE.....	97
Tabela 6	—	IDEB observado e metas projetadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Maracanaú	125
Tabela 7	—	IDEB observado e metas projetadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Maracanaú	125
Tabela 8	—	Evolução das escolas contempladas e oferta das vagas do PDACE no município de Maracanaú-CE.....	126
Tabela 9	—	Quantidade de matrícula e oferta de vagas para o PDACE das escolas pesquisadas no ano de 2024	127
Tabela 10	—	Quantidade de monitores e oficinas ofertadas pelas escolas pesquisadas no ano de 2024	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADH	Atlas do Desenvolvimento Humano
ADL	Área de Desenvolvimento Local
AP	Avaliação em Profundidade
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
EI	Educação Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDACE	Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação

SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Definição da política pública em estudo, do campo avaliativo, motivações e justificativa.....	18
1.2	Problematização, objetivos do estudo, aspectos metodológicos e estrutura do trabalho	21
2	BRASIL E O CUSTO DA HERANÇA COLONIAL.....	25
2.1	Colonialismo e submissão econômica	25
2.2	Industrialização, ditadura e manutenção da agenda agroexportadora	28
2.3	Democracia, Populismo e Golpe de Estado.....	29
2.4	Nova república e neoliberalismo	31
2.5	Governo progressista e a agenda rentista neoextrativista	32
2.6	Capitalismo e o novo modelo de Golpe de Estado.....	34
3	EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: SUAS INTRÍNSECAS RELAÇÕES.....	38
3.1	Função(ções) social(ais) da educação.....	38
4	POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: UMA PRÁTICA SITUADA.....	46
4.1	Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Intersetorialidade e Território.....	51
5	EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA AVALIATIVA.....	62
5.1	Por que uma Avaliação em Profundidade?	62
5.2	Percurso Metodológico.....	67
6	AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR (PDACE)	73
6.1	Análise de conteúdo e contexto da política.....	74
6.1.1	<i>Programa Mais Educação.....</i>	74
6.1.2	<i>Programa Novo Mais Educação</i>	80
6.1.3	<i>Educação em tempos de retrocesso democrático</i>	86
6.1.4	<i>O processo de desmonte do Programa de Educação Integral – Mais Educação.....</i>	89
6.1.5	<i>Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar - PDACE.....</i>	94

6.2	A trajetória institucional da política.....	105
6.3	Espectro temporal e territorial da política.....	121
7	CONSIDERAÇÕES EMERGENTES DA PESQUISA AVALIATIVA	142
7.1	Sugestões da pesquisa avaliativa para a agenda pública	147
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	166
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SEGMENTO: TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA	167
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SEGMENTO: GESTÃO ESCOLAR.....	168
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SEGMENTO: ARTICULADOR(A) DO PDACE NA ESCOLA	169
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SEGMENTO: MEDIADOR DE APRENDIZAGEM E FACILITADOR DAS ATIVIDADES DO PDACE NA ESCOLA	170
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SEGMENTO: FAMÍLIAS DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA NA ESCOLA.....	171
	APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SEGMENTO: ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA NA ESCOLA.....	172
	ANEXO A – MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA	173
	ANEXO B – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE MARACANAÚ - CE NO CONTEXTO DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA (RMF)	174
	ANEXO C – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR.....	175
	ANEXO D – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ NO ESTADO DO CEARÁ	181
	ANEXO E – MAPA DOS BAIRROS DE MARACANAÚ	182

1 INTRODUÇÃO

1.1 Definição da política pública em estudo, do campo avaliativo, motivações e justificativa

A Política Pública, foco deste estudo, refere-se ao Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE). Programa municipal desenvolvido nas escolas públicas de Maracanaú. Sua criação está diretamente ligada a programas federais, como o Programa Mais Educação (PME), o qual teve suas atividades desenvolvidas nas escolas de 2007 a 2016, substituído em 2016 pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), que posteriormente não teve continuidade tendo sido encerrado em dezembro de 2019.

Devido ao encerramento do programa e a instabilidade do repasse da verba financeira pelo governo federal para dar continuidade ao atendimento aos alunos no contraturno escolar, o município, que antes somente complementava e arcava com os custos das escolas que não eram contempladas pelo PNME, haja vista que, este, comparado como PME, reduziu consideravelmente o número de escolas atendidas, decide assumir o programa na íntegra, agregando-o ao setor de Atividades Complementares da Secretaria de Educação, lançando ainda em 2019, o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE).

As atividades acontecem no contraturno dos alunos atendidos pelo programa, nas escolas municipais, nos mesmos moldes do Programa Novo Mais Educação, visando a ampliação da jornada escolar e consequentemente da melhoria do desempenho escolar dos estudantes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ, 2019).

Esse programa se configura como uma estratégia de fomento a política de Educação Integral em tempo integral, política esta que é pensada e implementada como uma estratégia de fortalecimento das políticas públicas educacionais no Brasil e visam expandir a oferta de matrículas de educação de tempo integral, na educação básica, tendo como finalidade a redução das desigualdades educacionais e sociais.

E, frente à atual situação de desigualdade econômica, social e cultural vivenciada pela sociedade brasileira, se faz urgente e necessário discutir e avaliar as políticas públicas propostas como agentes de transformação dessas realidades. Como mostra Lilian Moriz (2019):

São muitos os fatores que explicam a nossa desigualdade social, mas, entre eles, as políticas educacionais continuam a funcionar como um importante gatilho de

reprodução das desigualdades. Atualmente, três em cada dez crianças abandonam a escola e, dessas, quase a totalidade provém de áreas economicamente desfavorecidas. Isso sem contar que mais da metade dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental apresenta nível insuficiente em leitura e matemática [...] (SCHWARCZ, 2019, p. 121).

Para iniciar e proporcionar uma melhor compreensão do tema em estudo, serão analisados os documentos oficiais e legislação referente ao programa federal, de abrangência nacional, Programa Mais Educação (PME), criado no início do segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), pela Portaria Normativa Interministerial n.º17/2007 o qual visava, segundo seus próprios termos, fomentar “[...] a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio às atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

O referido programa traz em seu bojo a questão da jornada escolar ampliada, na perspectiva de uma Educação Integral, com um processo pedagógico que conecta áreas do saber, à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde, entre outras. Programa desenvolvido até dezembro de 2016 quando foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), já no governo de Michel Temer (2016-2018), após o golpe político viabilizado com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (2012-2016), que apesar de demonstrar alguma continuidade, como, por exemplo, o nome parecido e ambos serem planos de ampliação da jornada escolar, a concepção de educação que está em seu bojo é divergente. O PNME concentra-se com maior ênfase na aprendizagem de duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, por meio de uma espécie de reforço escolar.

Todo esse preâmbulo é necessário até chegar ao PDACE e compreender a lógica que o permeia, suas origens e influências e assim entender a função explícita, a que é institucionalmente apresentada, da praticada, ou seja, da que é materializada nas localidades.

Essas transformações ocorridas na passagem de um programa para outro, são consequências das mudanças políticas ocorridas nacionalmente, que trouxeram ideias e concepções diferentes acerca do papel do Estado, economia, sobre políticas públicas sociais, educação e consequentemente sobre Educação Integral.

Nesta perspectiva, ressalta-se que cada vez mais é necessário avaliar as políticas educacionais com o intuito de verificar seu papel socioeducacional, em busca de uma educação de qualidade para todos.

No campo da avaliação de políticas públicas educacionais, a perspectiva positivista ainda é hegemônica, haja vista que os resultados aferidos respondem a uma agenda política e econômica neoliberal. “O foco é a aferição de resultados com base em eficiência,

eficácia e efetividade” (CRUZ, 2016, p. 162). Esse formato de avaliação desconsidera as diferentes dimensões e os sujeitos envolvidos na política.

Para a realização da presente pesquisa buscamos outro paradigma avaliativo, abordaremos o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar nas escolas municipais de Maracanaú a luz da Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008) buscando avaliá-lo sob o prisma dos eixos analíticos que fundamentam essa perspectiva que são: análise de conteúdo; análise de contexto; trajetória institucional; e espectro temporal e territorial. Buscando assim, a compreensão da política em sua completude, dando significância a todos os agentes envolvidos e aos contextos políticos, culturais, sociais e econômicos.

Neste sentido, procuramos expressar a concepção teórica-metodológica assumida na presente pesquisa, ressaltando as suas principais características, que a situam no espectro dos paradigmas emergentes contra-hegemônicos no campo da avaliação.

A razão para a escolha desse tema perpassa um caminho de experiência pessoal e profissional da pesquisadora. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), pós-graduada, dentre outras, em Didática Geral também pela mesma universidade, e em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), as discussões acerca das políticas públicas educacionais sempre estiveram presentes em minha carreira acadêmica. Bem como em minha vida pessoal, por vivenciar, como usuária, muitas dessas políticas, haja vista que sempre fui aluna de escola pública.

Profissionalmente, ingressei como servidora pública do município de Maracanaú em 2012, ocupando o cargo efetivo de professora de Educação Básica. Ao longo desses 12 anos, 1 ano como professora e 11 como coordenadora pedagógica, vivenciei e estive muitas vezes à frente do processo de implantação e execução de muitas políticas públicas educacionais que chegavam à escola.

Essa experiência, de certa forma, proporcionou uma visão ampla das políticas e programas implementados nas escolas, bem como também gerou várias inquietações e questionamentos sobre as mesmas.

Durante o período citado, foi possível observar os desdobramentos de algumas políticas públicas federais e como elas dialogam, ou não, com as políticas locais. No caso específico, o Programa Mais Educação, depois o Programa Novo Mais Educação e a nível municipal o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar.

A vivência, na prática do programa, desde sua concepção até sua implementação, ademais do conhecimento proporcionado, também aproximou cada vez mais do tema e

aguçou a investigação mais aprofundada de suas nuances. Assim, diariamente em contato com o programa, surgiu a necessidade de investigar um pouco mais sobre o mesmo, ampliando a visão, a fim de conhecer melhor, perceber semelhanças e diferenças na aplicabilidade em outras escolas, para além das escolas as quais tive e tenho experiência, bem como perceber como é o programa na visão das pessoas envolvidas diretamente com o mesmo.

E, para além da experiência pessoal e profissional, ressaltamos sua relevância a nível social, pois interfere diretamente no cotidiano das famílias e das crianças que participam do programa. Visto que o programa avaliado faz parte de uma política pública maior, de Educação Integral, política esta, que vem se corporificando e se consolidando cada vez mais.

De acordo com Clementino e Oliveira (2017), é perceptível no Brasil, nas últimas décadas, programas de ensino de tempo integral que se originam devido às exigências de organismos internacionais e pressões sociais refletidas nas legislações no intuito de contemplar alunos com demandas de vulnerabilidades socioeducativas. Neste cenário, é devido, esclarecer que a formação da política de Educação Integral com ampliação do tempo vem se perpetuando como estratégia de combate aos desafios educacionais e sociais (PARENTE, 2018).

Dito isto, nos propomos a discorrer e analisar um programa municipal, que dimana dessa política mais ampla de Educação Integral, e perceber suas implicações junto à comunidade escolar na qual é desenvolvido.

1.2 Problemática, objetivos do estudo, aspectos metodológicos e estrutura do trabalho

No intuito de compreender com maior profundidade o programa, surgem algumas indagações intrinsecamente ligadas ao tema: quais os objetivos (explícitos e implícitos) da política avaliada? O programa cumpre sua função junto aos alunos das escolas municipais de Maracanaú? Que alterações foram feitas na política estudada ao longo de seus percursos institucionais? Qual a relação da política analisada com o contexto socioeconômico e político do momento de sua criação? Quais as visões dos atores envolvidos na política? As respostas para essas indagações, que serão elucidadas com o cumprimento dos objetivos deste projeto, servirão para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, que serão a seguir apresentados.

Esta pesquisa tem o objetivo geral de avaliar o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) nas escolas públicas do município de

Maracanaú–CE a partir da abordagem da avaliação em profundidade. Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o conteúdo e o contexto de criação e implementação do PDACE;
- Investigar a trajetória institucional do PDACE comparando a proposta apresentada pelo programa com a prática vivenciada nas escolas;
- Compreender a territorialidade e temporalidade da política a partir da percepção dos beneficiários e sujeitos institucionais que atuam no PDACE.

Para tanto, recorreremos a uma metodologia com abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, a partir da estratégia de estudo de casos múltiplos (YIN, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para a coleta de dados, utilizamos técnicas como: pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas semiestruturadas; e observação direta em campo. A análise dos dados coletados foi realizada a partir da análise documental e análise crítica dos dados coletados através das entrevistas e da observação direta.

Os sujeitos da pesquisa são pessoas envolvidas com o programa a nível institucional, ou seja, técnicos (as) da Secretaria de Educação responsável pelo programa, gestores gerais das escolas, coordenadores pedagógicos, articuladores do PDACE nas escolas, mediadores e facilitadores de aprendizagem. Bem como a nível local, as pessoas beneficiadas diretamente com o programa que são: as famílias e os alunos. Especificamente, uma família de cada escola e um aluno que participa do programa.

A pesquisa foi estruturada seguindo a proposta da perspectiva da avaliação em profundidade. Iniciamos a introdução com a definição da política pública e o campo avaliativo, expondo a contextualização, problematização e justificativa de pesquisa, assim como seus objetivos e os aspectos metodológicos gerais.

Em um segundo momento, acrescentamos a pesquisa, um breve resumo da história do Brasil, considerado necessário, para a compreensão da herança colonial que carregamos até hoje, como submissão às diretrizes do modelo capitalista vigente, concentração de riqueza, desigualdade social, autoritarismo e preconceito de vários matizes. Para que, a partir dessa consciência, a compreensão do entendimento da conjuntura atual apresente-se de forma mais nítida, bem como das relações e forças que a compõem.

Logo em seguida, discutimos a relação entre educação, escola e sociedade, ou seja, situaremos a educação em um contexto e suas múltiplas determinações, mostrando como a educação vem sendo empregada, a quem serve e para quê. As funções sociais que a

educação pode desempenhar, a de disseminar a ideologia hegemônica como a contra-hegemônica, ou seja, a educação apresenta uma função dicotômica, pois, ao mesmo tempo em que conserva também contesta a estrutura capitalista. A escola pode, então, ser espaço de desenvolvimento da contra-ideologia. Para tanto, recorreremos às formulações de autores como: Saviani (2001); Libanê (1994); Altusser (s.d.); Bourdieu (1975); entre outros.

Na quarta seção desta pesquisa, ressaltamos a posição das políticas públicas educacionais como uma prática situada, na perspectiva de um Estado neoliberal, ou seja, destacamos a importância da compreensão do aspecto conjuntural na análise da política pública, a fim de perceber seu alinhamento político, econômico e social. Logo em seguida, ainda na mesma seção, buscamos fazer uma breve reflexão sobre a concepção ou as concepções que envolvem o termo Educação Integral e como o mesmo é concebido nas políticas públicas educacionais. Haja vista que o programa foco desta pesquisa faz parte uma política de Educação Integral em tempo integral.

A quinta seção deste estudo, traz considerações referentes ao percurso teórico-metodológico da pesquisa, discutindo primeiramente a caracterização e a justificativa para a utilização da perspectiva da avaliação em profundidade, depois explicitamos a tipologia da pesquisa, a caracterização quanto aos objetivos e estratégia utilizada, critérios para a escolha do *lôcus* da pesquisa e sujeitos envolvidos, assim como os procedimentos de coletas dos dados e para análise dos dados.

No capítulo seguinte, apresentamos a avaliação em profundidade do PDACE sob a perspectiva dos eixos analíticos: conteúdo; contexto; trajetória institucional; temporalidade e territorialidade do PDACE em estudo.

O primeiro e o segundo eixo, conteúdo e contexto, são abordados de forma simultânea, considerando as estreitas relações entre eles. Correspondem, respectivamente, à análise do conteúdo, apresentando uma apreciação dos textos institucionais da política, bem como a caracterização de seus objetivos e as impressões acerca do material institucional. O segundo, à análise do contexto político da política. Este trata sobre as condições econômicas e sociopolíticas no momento da criação do programa avaliado.

Assim, procuramos descrever os programas PME e o PNME e o PDACE ao mesmo tempo, em que analisamos a conjuntura política nacional de criação dos mesmos e as transformações pelas quais passaram, não somente os programas, mas as políticas públicas, em geral.

No terceiro eixo, correspondente à análise da trajetória institucional da política, procuramos mostrar o percurso político que o programa avaliado percorre nos espaços

institucionais, evidenciando como o programa estudado vai sendo ressignificado através da participação dos atores que o compõem. Buscamos verificar as alterações que a política pode sofrer ao longo da sua trajetória.

No último eixo, análise do espectro temporal e territorial, analisaremos a trajetória da política com o contexto local, considerando as dimensões históricas e culturais do lugar no qual a mesma se direciona, apontando se os aspectos da política têm relação com a situação local. A análise proposta neste eixo dá uma atenção especial ao contato com os atores da política, no intuito de buscar os significados pessoais de cada grupo sobre o programa analisado.

Por último, explicitamos as contribuições teóricas e empíricas decorrentes das análises realizadas, as limitações da pesquisa e sugestões advindas da pesquisa avaliativa para a agenda pública.

2 BRASIL E O CUSTO DA HERANÇA COLONIAL

A formação do Estado brasileiro tem raízes com o Período Colonial que teve durabilidade de mais de 3 séculos e estabeleceu pilares como a submissão às diretrizes do modelo capitalista vigente, a concentração de riqueza, a desigualdade social, o autoritarismo e o preconceito de vários matizes.

A necessidade de adotar políticas públicas pelo Estado brasileiro para enfrentar desigualdades sociais decorre do processo histórico, social e político da formação da sociedade brasileira surgida a partir da Colonização Portuguesa.

Indubitavelmente, o Brasil atual se sustenta ainda em alicerces da Era Colonial que constituiu uma herança nefasta que reflete todo o processo de desigualdade social que vem sendo enfrentado, em parte, com as chamadas políticas públicas.

2.1 Colonialismo e submissão econômica

O Colonialismo do século XV objetivava submeter as colônias aos interesses da Metrópole, ou seja, espoliar todas as riquezas possíveis em nome do projeto metropolitano, sendo que, no decorrer dos séculos, surge uma elite colonial promotora da separação entre a colônia e a metrópole.

Na obra clássica *Formação do Brasil Contemporâneo*, Caio Prado Júnior (1961) expõe sua visão sobre a submissão da colônia em relação ao jugo metropolitano:

[...] se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes, depois, algodão, e em seguida café para o comércio europeu. Nada mais que isso (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 16-17).

As bases da sociedade colonial foram montadas através do sistema de *plantation*¹ que impunha uma estrutura latifundiária monocultora sustentada por mão de obra escrava e voltada para exportação.

Em matéria de organização, a lavoura cafeeira seguiu os moldes tradicionais e clássicos da agricultura do país: a exploração em larga escala, tipo "plantação" (a

¹ O *plantation* foi um sistema de exploração colonial utilizado entre os séculos XV e XIX principalmente nas colônias europeias da América, tanto a portuguesa quanto em alguns locais das colônias espanholas e também nas colônias inglesas britânicas. Ele consiste em quatro características principais: grandes latifúndios, monocultura, trabalho escravo e exportação para a metrópole. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/plantation.ht>

plantation dos economistas ingleses), fundada na grande propriedade monocultural trabalhada por escravos negros, substituídos mais tarde, como veremos noutro capítulo, por trabalhadores assalariados. Contribuem para fixar este sistema de organização as mesmas circunstâncias assinaladas para as demais culturas brasileiras. Reforçam-nas aliás agora, a tradição já formada no país e seu regime social; sem contar que o cafeeiro, sendo uma planta de produção retardada, exige para seu cultivo maior inversão de capitais. Torna-se assim ainda menos acessível ao pequeno proprietário e produtor modesto (PRADO JÚNIOR, 1998, p.165-166).

A produção de cana-de-açúcar durante o Período Colonial é um exemplo desse modelo produtor, sendo que a metrópole portuguesa em parceria com o financiamento dos banqueiros holandeses produziu riqueza vultuosa que ficou concentrada nas mãos da elite europeia e dos latifundiários da colônia.

Após o declínio da produção do açúcar, a exploração de ouro na região de Minas Gerais tornou-se uma fonte de riqueza imensurável que privilegiou os donatários de terras, a Coroa Portuguesa e a Inglaterra devido ao Tratado de Methuen. Os historiadores Vicentino e Dorigo (2010) fazem uma síntese do referido tratado:

Os termos do Tratado de Methuen, assinado em 1703 com os ingleses e conhecido como ‘tratado dos panos e vinhos’, inviabilizaram o desenvolvimento industrial em território português, ao obrigar Portugal a importar produtos manufaturados da Inglaterra. Diante de suas dificuldades econômicas, o governo português utilizava boa parte das volumosas riquezas extraídas em sua Colônia na América para pagar as dívidas desse comércio. Na Inglaterra, as riquezas obtidas do Império português, impulsionaram o desenvolvimento econômico, ampliando o poderio dos banqueiros, comerciantes e industriais (VICENTINO; DORIGO, 2010, p. 355).

No entanto, o processo de independência do Brasil faz surgir um estado escravocrata, latifundiário e desigual, resguardando as bases coloniais do sistema de *plantation* e atendendo os interesses do recém-inaugurado capitalismo protagonizado pelos ingleses com o advento da Revolução Industrial.

A monarquia brasileira estava submetida a direcionar sua economia aos interesses da Inglaterra principalmente no fornecimento de *commodities*² e endividamento financeiro, inclusive, somente após a nova monarquia do Brasil assumir uma dívida estratosférica dos lusitanos, os ingleses reconheceram a “nossa” tal independência.

Tal afirmativa encontra fundamento em Amando Cervo e Clodoaldo Bueno:

² *Commodities* são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/commodities-definicao#:~:text=Commodities%20s%C3%A3o%20produtos%20de%20origem,e%20procura%20internacional%20da%20mercadoria>. Acesso em: 6 de março de 2024.

Os desígnios do governo inglês no Brasil à época da Independência permaneceram os mesmos de 1808, porque idêntico era seu projeto de supremacia. São eles o comércio favorecido, a reciprocidade fictícia, facilidades e privilégios para seus súditos, a extinção do tráfico de escravos, tudo a ser consentido politicamente, sem recurso à força, a cujo emprego até então se opusera (CERVO; BUENO, 2002, p. 40).

A submissão da economia brasileira aos ditames do jugo capitalista era acompanhada internamente da permanência da escravidão, do latifúndio, do voto censitário, da exclusão das mulheres e da religiosidade oficial caracterizando uma quase completa ausência de políticas e direitos sociais para a grande maioria da população.

As pressões internacionais levaram ao fim paulatino da escravidão, porém, a insatisfação com a Lei Áurea levou a mobilização da elite agrária do país a derrubar a monarquia e instalar a república via golpe de Estado com ampla e irrestrita participação das forças armadas brasileira.

A nova forma de governo trouxe uma nova constituição com singelos avanços como, por exemplo, o fim do voto censitário, porém, a *res publica* negava direito de voto às mulheres e analfabetos, direitos como saúde e educação eram também negados e a estrutura latifundiária da colônia mantinha-se quase intacta preservando desse modo a desigualdade social do país.

A exportação de café era o carro chefe da economia brasileira, que se mantinha altamente lucrativa graças aos subsídios mantidos pelo governo republicano, que falaciosamente apresentava-se como liberal.

O endividamento financeiro externo e a submissão aos interesses do capitalismo internacional eram a tônica da política externa, somadas ao processo de eleições truculentas e fraudulentas, devidamente narrada por Lima Barreto no romance *Os Bruzundangas*:

Na Bruzundanga, como no Brasil, todos os representantes do povo, desde o vereador até o Presidente da República, eram eleitos por sufrágio universal, e, lá como aqui, de há muito que os políticos práticos tinham conseguido quase totalmente eliminar do aparelho eleitoral este elemento perturbador – “o voto”. Julgavam os chefes e capatazes políticos que apurar os votos dos seus concidadãos era anarquizar a instituição e provocar um trabalho infernal na apuração porquanto cada qual votaria em um nome, visto que, em geral, os eleitores têm a tendência de votar em conhecidos ou amigos. Cada cabeça, cada sentença; e, para obviar os inconvenientes de semelhante fato, os mesários da Bruzundanga lavravam as atas conforme entendiam e davam votações aos candidatos, conforme queriam (BARRETO, 1990, p. 78).

2.2 Industrialização, ditadura e manutenção da agenda agroexportadora

A Era Vargas (1930-1945) faz sucumbir a República Velha através de mais um golpe de estado patrocinado também pelas forças armadas e por setores da sociedade civil. A insatisfação das camadas sociais urbanas unidas com as forças armadas, somadas aos conflitos entre os latifundiários, colocam o advogado, deputado, militar e estancieiro Getúlio Vargas no poder.

O referido período é marcado pela intervenção do Estado brasileiro na economia, porém, priorizando o processo de industrialização, entretanto, à política de subsídios financeiros ao setor cafeeiro revela a face beneficiadora das velhas elites agrárias que tiveram que se repaginar para manter seu espectro de poder.

A política de substituição de importação é iniciada nesse período, sendo que o principal objetivo da referida política era proteger a incipiente indústria nacional, transferindo recursos do setor agrícola com o intuito de conter os custos da industrialização nacional.

Foi um período marcado pela grande intervenção estatal, por míseros anos de aparente democracia e por uma ditadura que perseguia opositores, silenciava a imprensa, amordaçava sindicatos e apresentava simpatia pelo totalitarismo nazifascista.

Necessário afirmar que o nacionalismo varguista resistia aos interesses do capital internacional agora liderado pelos Estados Unidos, porém, percebe-se que o *welfare state*³ albergado pelo keynesianismo mostrava algumas similaridades, principalmente, naquilo que se refere ao enfrentamento do bloco socialista soviético.

Este posicionamento de Vargas casa perfeitamente bem com as críticas ao *laissez-faire* de quando era parlamentar. Sua postura, em linhas gerais, lembra o diagnóstico keynesiano da crise (em contraposição, pelo menos, aos “clássicos”), estando inclusive mais próximo de Malthus, que já no início do século XIX levantara a possibilidade de crises capitalistas devido à enorme expansão da produtividade frente os limites do mercado. Getúlio, em outro discurso, diria que a superprodução era “proveniente do taylorismo, da racionalização e do aperfeiçoamento técnico das indústrias. Com isto passava a haver disparidade entre oferta e demanda, enquanto esta era entendida como basicamente de consumo (FONSECA, 1987, p. 164).

³ A definição de *Welfare State* também pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 203).

2.3 Democracia, Populismo e Golpe de Estado

A derrota do nazifascismo derruba a Ditadura Vargas e instaura um breve período democrático no país inaugurado com o governo do General Dutra (1946-1950), porém, a abertura econômica ao mercado externo devidamente alinhado com os Estados Unidos impõe uma postura dúbia ao cenário econômico, ou seja, incentivo tanto as importações como ao desenvolvimento industrial interno.

O retorno de Getúlio Vargas ao poder fortalece a política econômica protecionista caracterizada por um não total alinhamento com os interesses do capital estrangeiro liderados pelos estadunidenses, que mantinha um olhar enviesado sobre o governo do ex-ditador. A criação da Petrobrás, da Siderúrgica Nacional e da Companhia Vale do Rio Doce colocam o Brasil em outro patamar na produção de commodities, ou seja, para além da produção de alimentos, agora, é a exploração dos recursos minerais em larga escala.

Nesse sentido, o plano de desenvolvimento econômico e social de Vargas pretendia consolidar o salto para a industrialização, criando novos blocos industriais e constituindo o setor pesado dos bens de produção. A questão principal reside no fato de que a estratégia foi pensada sob a liderança da empresa pública, minimizando a participação da empresa estrangeira. O Plano evidenciava um conteúdo nacionalista, que não deixou de despertar resistência por parte do capital estrangeiro e das agências internacionais de financiamento (AREND, 2009, p. 120).

A crise política que ocasionou o suicídio de Getúlio Vargas desembocou na vitória eleitoral de Juscelino Kubitschek que para assumir a chefia do executivo enfrentou uma tentativa frustrada de Golpe de Estado em 1955.

O carro chefe do governo Juscelino Kubitschek foi o plano de metas fundamentado no desenvolvimento nacional com amplo endividamento externo. O progresso do desenvolvimentista traz avanços para a indústria nacional, fortalecendo o processo de substituição de importação, porém, o endividamento externo fincará raízes profundas na nossa economia.

Assim, o período do governo Kubitschek (1956-1960) foi crucial para a estruturação do capitalismo nacional. Representou o primeiro grande ciclo endógeno de crescimento econômico alavancado pela ação do Estado, com importantes investimentos em infraestrutura e na indústria pesada. A ação estatal estimulou a iniciativa privada nacional e estrangeira a fim de investir no crescimento, independentemente do contexto internacional e das restrições do balanço de pagamentos brasileiro. Essa política elevou a participação do 27 Estado na economia, adotou uma postura mais favorável ao capital estrangeiro e ampliou a participação do capital privado nacional na geração do excedente econômico. Estado e capital privado nacional e estrangeiro tornaram-se parceiros dessa política desenvolvimentista (MELO, 2010, p. 45-46).

A crise do governo Jânio Quadros, deflagrada pela inesperada renúncia coloca na presidência o varguista João Goulart, que assume o governo sob ameaça de mais um Golpe de Estado. A postura de não alinhamento completo com o bloco capitalista, o fortalecimento da política econômica nacionalista e as reformas de base foram os elementos para mais um Golpe de Estado que vinha sendo gestado desde 1954.

Propor reforma agrária num país marcado pelo latifúndio e limitar remessas de lucros para o exterior era uma afronta direta aos interesses da elite agrária brasileira e ao sistema financeiro internacional. Além disso, ampliar o direito de voto para a população e priorizar a educação pública traria mais descontentamento à elite nacional.

O Golpe Civil-Militar de 1964 alinha completamente o Brasil com os interesses do bloco capitalista e do sistema financeiro internacional, retira direitos dos trabalhadores, bem como adota uma política desenvolvimentista baseada no endividamento externo e no aumento da desigualdade social.

Não poderíamos deixar de evidenciar as perseguições, os assassinatos, a tortura, as prisões e o desaparecimento de opositores do Regime Militar. O Ato Institucional n.º 5⁴ é a grande marca de uma ditadura perversa e do ataque a democracia, sendo que, o Estado brasileiro cerceava com ódio e morte as liberdades individuais de todo e qualquer cidadão brasileiro que se opunha ao regime.

O enfraquecimento da Ditadura Militar decorre de fatores internos e externos. As pressões de setores da sociedade que se opunha e protestava contra as atrocidades do regime e a crise internacional oriunda da crise do petróleo mergulham o país num turbilhão de conflitos.

No final dos anos 70, os militares iniciam um processo de transição para entregar o Estado brasileiro nas mãos dos civis, é chamada de transição “lenta, gradual e segura” (RODRIGUES, 2014). Verdadeiramente, o objetivo era garantir tanto a impunidade daqueles que cometeram atrocidades como o alinhamento do Brasil ao bloco capitalista.

Com a proximidade da falência da União Soviética, o capitalismo internacional liderado pelos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha inaugurava o neoliberalismo como sua nova vertente, sendo que, reduzir o papel do Estado era elementar para a consolidação da novel vertente, sendo que, para isso, é necessário sepultar o estado de bem-estar social.

O enorme endividamento dos estados nacionais somadas a mais uma crise cíclica e inerente ao sistema capital, a crise do petróleo, é o grande argumento para implantar o chamado Consenso de Washington (MALAN, 1991), um conjunto de diretrizes econômicas

⁴ O Ato Institucional n.º 5 foi o mais agressivo e autoritário ato normativo de toda a sequência de atos institucionais produzidos pelo regime militar.

que tem como alicerce o denominado tripé macroeconômico: câmbio flutuante, controle das contas públicas e da inflação.

2.4 Nova república e neoliberalismo

O neoliberalismo afunila ainda mais a submissão dos reais interesses da humanidade, tais como moradia, alimentação, saúde, educação, segurança pública, saneamento básico, preservação do meio-ambiente, entre outras, aos interesses da acumulação de capital cada vez mais eficiente e feroz.

A Lei da Anistia e a não aprovação da emenda constitucional Dante de Oliveira, que garantiria eleições diretas para presidente da república, é a consagração da abertura lenta, gradual e segura. A eleição indireta que elegeu Tancredo Neves marca a entrega do poder aos civis, sendo que a promulgação da Constituição de 1988 é o grande ícone do regime democrático que se inicia no Brasil.

O presidente eleito Tancredo Neves faleceu antes de assumir a presidência, assumindo o vice-presidente José Sarney um membro da ARENA partido oficial da Ditadura Militar. A transição não poderia ser melhor para os ditadores.

No entanto, o presidente Sarney teve postura firme e garantiu a entrega do poder aos civis, sendo a promulgação da Constituição de 1988 um marco importante para a edificação de um Estado Democrático de Direito.

A Carta Magna de 1988 traz em seu texto, direitos e garantias tais como: o direito à saúde; educação; salário mínimo; igualdade de gênero; reforma agrária; combate ao preconceito; proteção à criança e ao adolescente; direitos trabalhistas; entre outros. Sem dúvida, uma forma de tentar corrigir os inúmeros problemas graves que assolam o Brasil desde o Período Colonial.

No entanto, o final do século XX é marcado pelo avanço do neoliberalismo na América Latina e países como Brasil, México, Argentina, Chile e Peru elegem presidentes alinhados com o Consenso de Washington⁵ que passam a reduzir o papel do Estado na economia mediante políticas de privatizações.

⁵ O Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989, que visava propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina. Sua elaboração ficou a cargo do economista norte-americano John Williamson. As ideias defendidas por Williamson ficaram conhecidas por terem se tornado a base do neoliberalismo nos países subdesenvolvidos, uma vez que depois do Consenso de Washington, os EUA e, posteriormente, o FMI, adotaram as medidas recomendadas como obrigatórias para fornecer ajuda aos países em crises e negociar as dívidas externas.

A vitória de Collor de Melo inicia a abertura da economia brasileira ao mercado internacional, sepultando a política de substituição de importação e semeando um processo de privatizações que seguiria durante os governos Itamar e Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O avanço do neoliberalismo ocorre durante os governos FHC (1995-2002), sendo as privatizações a sua grande marca. O entreguismo desse período permitiu a venda de empresas de interesse nacional, tais como: a Companhia Siderúrgica Nacional e a Vale do Rio Doce.

O sucesso ao combate à inflação através do Plano Real se deu através da adoção do câmbio flutuante, controle das contas públicas e do processo inflacionário, porém, as altas taxas de juros garantiam ao setor financeiro internacional lucratividade extrema em detrimento da maioria da população que continuava sem acesso a direitos previstos na constituição tais como moradia, alimentação e saneamento básico.

Ademais, a tal globalização atrelava a economia brasileira às intempéries dos mercados globais e toda e qualquer crise resultava em problemas para o Brasil, sendo que, o remédio era aumento de juros para atrair investimentos e impedir o avançar da inflação resultando em um endividamento público estratosférico que implicava em cortes de gastos públicos na educação, saúde, segurança pública e demais áreas sociais, porém, os vultuosos valores pagos ao mercado continuavam intactos.

2.5 Governo progressista e a agenda rentista neoextrativista

A vitória de Luiz Inácio Lula Silva sobre o adversário José Serra está em consonância com o avanço dos governos ditos progressistas na América do Sul, que se caracterizam pela maior atenção às políticas de distribuição de renda com foco no enfrentamento à fome e às desigualdades sociais.

No entanto, a Carta ao Povo Brasileiro⁶ revela que os governos Lula (2003-2010) estão devidamente alinhados com o mercado financeiro internacional, respeitando os empréstimos avançados e o tripé macroeconômico. Por exemplo, sinalizando positivamente para os financistas internacionais, o Brasil continuou adotando altas taxas de juros e reservas cambiais bilionárias.

⁶ Carta ao Povo Brasileiro foi escrita em 2002 por Luiz Inácio Lula Silva e representa uma nova roupagem do Partido dos Trabalhadores, mais moderada, procurando conciliar os interesses do mercado financeiro com políticas sociais.

Desde os anos 1970, a industrialização via que a substituição de importação estava fadada ao completo declínio, sendo que cabia aos países da periferia do capitalismo produzir *commodities*, fortalecendo os setores do extrativismo mineral e agropecuário.

A primeira quinzena do século XXI é marcada pela alta valorização de *commodities*, tais como: petróleo, ferro, bauxita e soja, provocada, principalmente, pela abertura parcial da economia chinesa. A balança comercial brasileira batia recordes de superávit, permitindo o acúmulo de reservas cambiais e de recursos para investimento em setores sociais e estratégicos para o estado brasileiro.

A descoberta de grandes reservas de petróleo pela Petrobrás permitiu um crescimento da economia nacional com base em altos investimentos estatais. Com uma exploração diária de 500 mil barris de petróleo/dia⁷ vendidos cotados a cerca de U\$ 130,00⁸ cada, sendo que, o custo para extração de cada barril é de cerca de U\$ 30,00, dava a maior estatal brasileira um lucro de U\$ 150.000.000,00, cerca de R\$ 500 milhões por mês somente com a extração de petróleo.

A valorização das *commodities* deu azo ao governo brasileiro a investir na área de industrialização do petróleo nos setores de refino, plataformas, navios, sondas entre outras (SCHUTTE, 2021), fortalecendo também o setor portuário, metalúrgico e siderúrgico.

Além disso, o projeto do submarino nuclear (MARTINS FILHO, 2011) comandado pelo cientista e Almirante Othon Luiz Pinheiro da Silva e o acelerador de partículas “*Sirius*” colocaria o Brasil em posição de destaque na geoestratégia mundial.

O governo petista mesmo alinhado com o mercado financeiro e seguindo a cartilha neoliberal conseguiu destinar recursos para políticas assistencialistas que amenizavam as desigualdades sociais, e, ao mesmo tempo, destinava investimentos em setores que poderiam levar o Brasil a ter uma maior relevância na geoestratégia política e econômica mundial. Além disso, se alinhou economicamente com o BRICS⁹, que se apresenta como uma alternativa à hegemonia anglo-americana.

No entanto, o “ciclo de ouro” das *commodities* vai se encerrando no início do primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014). As previsões de estagnação econômica

⁷ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2014-06/pre-sal-oito-anos-depois-producao-media-diaria-chega-500-mil-barris>.

⁸ https://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL532890-9356,00-.

⁹ Brics é o nome dado a um grupo de países emergentes que tem como objetivo a cooperação econômica e o desenvolvimento em conjunto. Esse grupo é formado por cinco países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (uma parceria entre esses países). O Brics não é um bloco econômico propriamente dito, mas sim um mecanismo internacional de atuação das principais economias emergentes do mundo atual. GUITARRA, Paloma. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/bric.htm>. Acesso em: 8 mar. 2024.

próxima é um sinal que prezar pelo Consenso de Washington é diminuir drasticamente os investimentos nas áreas sociais e preservar o pagamento de juros da dívida pública.

O não alinhamento ortodoxo do governo Dilma com a cartilha dos grandes rentistas internacionais somados aos mais diversos e perversos interesses que iam de setores internacionais como o baronato do petróleo e nacionais, tais como os partidos de oposição já sabedores que no voto democrático não ganhariam as eleições, provocou um Golpe de Estado em 2016.

2.6 Capitalismo e o novo modelo de Golpe de Estado

O novel modelo de golpe atua por dentro das instituições simulando uma realidade factual falsa para justificar a derrubada do Poder, ou seja, o impedimento da Presidente Dilma Rousseff teve como sustentação uma “pedalada fiscal” que até antes do sebáceo processo sequer era considerado infração pelos Tribunais de Contas, e, de repente, se torna crime de responsabilidade.

Vale dizer que o responsável pela abertura do processo de impedimento é o Presidente da Câmara dos Deputados, presidida por Eduardo Cunha, denunciado à época pelo hoje senador Cid Gomes como “achacador da República”.

O projeto do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), encabeçado por Eduardo Cunha e Michel Temer denominado Ponte para o Futuro¹⁰ exemplifica as pressões sobre o Governo Dilma para adotar uma agenda ultraliberal que massacraria os mais pobres e garantiria o rentismo capitalista, entretanto, a Presidenta não cede as pressões e paga com a sua cassação.

O governo Temer vai cumprindo seu papel no golpe e vai adotando medidas que vão desde a retirada de direitos dos trabalhadores a diminuição de investimento público, seja na área social ou economicamente estratégica.

As reformas trabalhista e da previdência somados a Emenda Constitucional n.º 95 de 2016, a que instituiu o chamado “teto de gasto” foi um verdadeiro ataque a população mais pobre, pois, tais medidas precarizam a situação dos trabalhadores e atingem em cheio as políticas públicas que atende a população que vive em condições sub-humanas.

As políticas sociais geradoras de distribuição de renda não eram mais possíveis, pois, mediante a crise da economia brasileira se faz necessário garantir não só os interesses do

¹⁰ Ponte para o Futuro era um projeto de cunho ultraliberal alicerçado por ajuste fiscal, privatizações, diminuição do investimento público e retirada de direitos da população, principalmente no setor de previdência, nos programas sociais e nas leis trabalhistas.

rentismo capitalista, mas, os avanços do neoliberalismo, tudo isso, em detrimento das camadas sociais mais vulneráveis.

Se não bastasse, o governo Temer adota na Petrobrás uma política de desinvestimento, paralisando quase totalmente o setor de refino e industrialização do petróleo, bem como inicia um processo de privatização de setores importantes da empresa.

Tal medida atende ao baronato do petróleo e entrega ao setor privado internacional uma estatal estratégica para o crescimento econômico do país.

As eleições de 2018 marcam a continuação do golpe de 2016, pois, a *lawfare*¹¹ praticada pelo lavajatismo¹² do ex-juiz Sérgio Moro e de membros do Ministério Público Federal, retiram Lula da disputa, até então líder das pesquisas eleitorais.

O resultado eleitoral confuso e disputado, marcado pela inexplicável facada e pelo explícito discurso de ódio de Jair Bolsonaro, garante a vitória da ultradireita que governará mantendo os ataques aos trabalhadores, as políticas sociais, a diversidade e as minorias.

A política de privatizações e o discurso de ódio contra a democracia são a tônica do governo de Jair Bolsonaro. Os ataques às instituições democráticas, fomentados por uma bem articulada comunicação nas redes sociais, espalham mentiras em formato de teorias da conspiração e negacionismo científico.

Uma verdadeira máquina de destruir reputações que flexibiliza a verdade e faz emergir dos pântanos mais profundos da insanidade grupos que defendem desde o terraplanismo à negação do holocausto judaico.

Certos segmentos sociais adotam uma postura crítica frente ao pensamento científico e filosófico clássico, questionando autores como Newton, Einstein, Marx, Gramsci e Paulo Freire, em uma conjuntura marcada por discursos de negacionismo e polarização ideológica. Percebemos a engenharia do caos descrita no livro “Os Engenharia do Caos”, de Giuliano da Empoli (2020) tomando forma com as fakes news, as teorias das conspirações e os algoritmos sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar as eleições.

Na verdade, toda a guerra movida pelas pautas morais tem um sentido, legitimar o capitalismo na sua forma mais intensa, mais selvagem, mais liberal possível. Claramente é perceptível que a democracia é um obstáculo aos avanços do ultraliberalismo, e, curiosamente, é com o discurso de liberdade absoluta que a ultradireita se alicerça para

¹¹ O termo “*lawfare*” diz respeito ao uso ou manipulação das leis e procedimentos legais como instrumento de combate e intimidação a um oponente, desrespeitando os procedimentos legais e dos direitos do indivíduo que se pretende eliminar.

¹² Operação investigatória que culminou no julgamento e condenação de políticos e empresários mediante as práticas de *lawfare* do ex-juiz Sérgio Moro e de membros do Ministério Público Federal.

defender suas pautas. Nesse ínterim, a liberdade na ótica do bolsonarismo¹³ permite defender o nazismo, defender o extermínio de grupos e minorias, ou seja, é unir pelo ódio as várias vertentes desse mal quase irremediável. É permitido mentir, agredir, difamar, sendo que a política não é mais composta de adversários, e sim, de inimigos.

Assim sendo, toda essa batalha onde o centro são as pautas progressistas, a “boiada” vai passando¹⁴ e a mais-valia vai sendo ampliada em detrimento dos trabalhadores que vão tendo seus direitos suprimidos, ou seja, os trabalhadores devem ter quase nada de direitos e os miseráveis devem se tornar mais miseráveis ainda.

A vitória de Lula em 2022 é um marco de resistência da democracia e poderá representar uma tentativa de retomada da conciliação da política baseada no neoextrativismo rentista com a adoção de políticas sociais que visam amenizar os efeitos das desigualdades sociais oriundas da lógica do capital.

Notoriamente, as diversas forças que apoiaram Lula visavam retomar o Estado Democrático de Direito, tão atacado pela ultradireita bolsonarista caracterizada por discursos que evocam uma lógica distópica e de negação institucional, refletindo um contexto de profunda crise política e social. No entanto, a democracia pode existir num estado neoliberal, e, nesse sentido, os espaços para adoção de políticas sociais vão sendo aviltados.

O governo Lula começa a ser atacado mesmo antes do seu início. Os acampamentos golpistas em frente aos quartéis com a sua idiossincrasia defesa da democracia mediante intervenção militar e saudações aos golpistas de 1964 somados ao vandalismo ocorrido durante a cerimônia de diplomação dos eleitos com ataques a prédios públicos e ateamento de fogo em ônibus e carros particulares, confirmava toda a sanha odiosa da ultradireita radical com traços neofascistas, já expressado por deputadas e ex-deputados extremistas que empunhando armas ameaçaram e perseguiram opositores e até mesmo ousaram atirar contra policiais federais.

¹³ O bolsonarismo é fenômeno político contemporâneo e se refere ao conjunto de ideias, valores e políticas associados ao ex-presidente brasileiro Jair Bolsonaro, e que se caracteriza por uma visão de mundo ultraconservadora, que prega o retorno aos “valores tradicionais” e assume uma retórica nacionalista, patriótica, militarista, armamentista, anticomunista, de negacionismo científico, de rejeição aos direitos humanos e de aversão aos movimentos sociais com origem na esquerda política (ALENCAR, 2023). Pode-se, pois, dizer que o Bolsonarismo é uma faceta do autoritarismo brasileiro ou um autêntico populismo de direita que se articula com o neoliberalismo, porque suas características são testemunhadas no cotidiano social do Brasil, produzindo uma pedagogia cotidiana do populismo à direita. (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020, p. 3).

¹⁴ Expressão relativa à fala de Ricardo Sales, Ministro do Meio Ambiente do governo Bolsonaro, durante uma reunião ministerial, na qual ele utiliza o termo “passar a boiada” para explicar que o governo deveria aproveitar o momento em que o foco da sociedade e da mídia estava voltada para pandemia da Covid-19, para mudar regras que poderiam ser questionadas na Justiça.

Estes fatos foram somente um ensaio, pois, iniciado o governo, ocorre o fatídico 08 de janeiro de 2023, marcado pela invasão da sede dos 3 Poderes da República, e, não é exagero dizer que, foi tecnicamente dado um Golpe de Estado (NEIVA, 2023).

O presidencialismo de coalizão que garantiu bons índices de aprovação a Lula pode não se repetir, pois, o atual congresso é deveras hostil, principalmente, por parlamentares da “bancada da bala, da bíblia e do boi” que somados aos oportunistas fisiológicos de prontidão serão sempre uma ameaça para a democracia, ou seja, o novo governo Lula terá uma trilha árida, mesmo adotando, ou dando continuidade a lógica rentista neoextrativista, pois, ainda não sabemos se será possível restabelecer as já referidas políticas sociais suavizadoras de desigualdades sociais, tendo em vista, a complexidade de interesses anteriormente relatada. A acumulação de capital gerada pela Revolução Industrial através do espólio dos povos africanos, asiáticos e americanos colocou o eixo anglo-americano como países desenvolvidos e os demais continentes relegados ao subdesenvolvimento, porém, mesmo sem atingir o grau de desenvolvimento industrial e sob a batuta do rentismo espoliador, países como Brasil, Chile, Venezuela entre outros, através de governos progressistas viram na alta rentabilidade das *commodities* uma maneira de distribuir renda entre os mais pobres e amenizar as desigualdades sociais.

Outrossim, a divisão mínima de riqueza só é possível caso não atinja os interesses do capital rentista, sendo que, concebendo a lógica da mais-valia, é impossível dividir se a prioridade é sempre acumular cada vez mais riquezas.

Enfim, o conflito dialético entre capital e trabalho permanece como elemento central na análise das desigualdades sociais, sendo objeto de reflexão crítica por correntes teóricas que defendem a transformação social por meio da ampliação da consciência coletiva.

Esse pequeno passeio na história do nosso país, faz-se necessário, primeiro para a compreensão da herança colonial que carregamos até hoje, já citadas anteriormente, como submissão às diretrizes do modelo capitalista vigente, concentração de riqueza, desigualdade social, autoritarismo e preconceito de vários matizes.

A partir dessa consciência, o entendimento da conjuntura atual apresenta-se mais nítido, bem como das relações e forças que a compõem. E assim, a partir dessa compreensão holística, torna-se mais acessível conhecer e estudar os fenômenos que acontecem dentro desse contexto. Nesse sentido, o fenômeno em questão, ou seja, a política pública educacional, foco deste estudo, precisa ser observada considerando esse complexo cenário tecido historicamente desde a chegada dos portugueses até os dias atuais.

3 EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: SUAS INTRÍNSECAS RELAÇÕES

3.1 Função(ções) social(ais) da educação

Esta pesquisa trata de uma política pública no campo educacional, e a educação é uma prática situada, no tempo e espaço, e como consequência, social, cultural, econômica e politicamente. Frente essa afirmativa, precisamos discorrer um pouco sobre concepções e funções atribuídas à educação e suas relações sociais, concepções e funções estas que estão no bojo das políticas propostas e implementadas.

A educação em seu processo de historicização e materialização sempre esteve envolta por um dilema, podendo cumprir duas funções bastante diferentes e contraditórias: por um lado, contribuir para a reprodução; por outro, contribuir para a superação dessa ordem social vigente (TONET, 2003).

Outro ponto que deve ser considerado durante a pesquisa é o fato de a educação, mais especificamente a escola (educação escolar), ser uma instituição social, ou seja, existe uma razão social para sua existência. Para tanto, é importante perceber a sua função social e o papel que a escola vem desempenhando ao longo da história da educação no Brasil até o momento. Deve-se assim ter a consciência de que essa instituição tem um fim e que esse fim não é neutro, e também da sua influência socialmente forte no contexto vivido em cada época.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, percebe-se que:

Quanto maior o grau de complexidade e diferenciação do modo de produção e das relações sociais que sobre ele se assentavam, tanto mais a educação foi sendo sistematicamente institucionalizada como mecanismo de dinamização e conservação das mesmas estruturas básicas (FREITAG, 1979, p.125).

No período colonial, no qual predominava o modo agro-exportador, a função que a escola desenvolvia segundo Freitag (1979), era a reprodução das relações de dominação como também da ideologia dominante, haja vista que a agricultura não exigia qualificação, então, nesse período, a escola ainda não se preocupava com a função da qualificação profissional propriamente dita. O sistema de ensino era ditado e organizado pela Igreja Católica que pretendia subjugar a população indígena através da reprodução de sua ideologia.

No Império, a igreja ainda exercia muita influência na educação e esta, todavia não estava preocupada em qualificar para o trabalho, pois os imigrantes, mão de obra da época, já vinham preparados para o trabalho nas lavouras de café, sendo função da educação continuar a reprodução da ideologia dominante e também da estrutura de classes.

Com a república, a educação foi gradualmente se tornando cada vez mais importante. Segundo Freitag (1979), é no Estado Novo que a educação é realmente assumida pela sociedade política, pois esta percebe a importância estratégica da educação para o desenvolvimento da nação.

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma *chance*. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes ('para as classes menos favorecidas'). A verdadeira razão dessa *abertura* se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com a diversificação da produção (FREITAG, 1979, p. 50).

Ficando bem nítida a partir desse período, a dualidade do sistema educacional, que agora, além de reproduzir a estrutura de sociedade de classe, está incumbida de reproduzir a força de trabalho.

Longe de se pretender uma retrospectiva histórica, pois é possível encontrar uma vasta literatura com autores do porte de Saviani (1994), Freitag (1979) entre outros. Esta é somente uma breve explanação sobre o tema (não constitui o objetivo central deste estudo) para que se possa perceber que em cada momento da história, a educação desempenhou um papel importante e que gradualmente foi sendo assumida pelo Estado, a partir do momento que este percebe nela uma possibilidade para o desenvolvimento econômico, desenvolvendo uma política de valorização da educação, de investimento no capital humano com o discurso de que:

O investimento é feito em nome do desenvolvimento da nação, produzindo uma taxa de crescimento que beneficia a todos [...] a maior produtividade dos indivíduos não beneficia, porém esse crescimento econômico da nação. Segundo os teóricos da economia da educação há uma 'taxa de retorno individual'. Isto significa em outros termos que a taxa de lucro criada com a maior produtividade dos indivíduos devido ao seu *mais* em educação é repartida de maneira justa entre o indivíduo e o estado (FREITAG, 1979, p. 25).

Sabe-se que isso não ocorre, haja vista que

[...] a taxa de retorno se desmascara como a taxa de mais-valia que em verdade não beneficia o trabalhador que a produz nem uma entidade abstrata como a *nação*, representada pelo Estado, mas sim o empresário capitalista, que empregou a força de trabalho (FREITAG, 1979, p. 26).

Diante do exposto, percebe-se que a educação, mais propriamente a educação escolar, está permeada de contradições, e outra delas Saviani aponta de forma bem clara, ao dizer que hoje em dia há uma hipertrofia da escola, em suas palavras:

Tende-se a considerar e atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola (SAVIANI, 1994, p. 157).

Ao mesmo tempo, em que há essa hipertrofia, tem-se uma secundarização da escola, uma desvalorização da mesma, de posse do discurso de que se vive na sociedade do conhecimento, dos avanços tecnológicos e assim, a escola não consegue seguir esse ritmo.

São variadas as funções atribuídas à educação, trazem-se aqui considerações de alguns autores que direta ou indiretamente tratam desse assunto. Considera-se importante ressaltar que discorrer sobre esse assunto se faz necessário para compreender o contexto de elaboração e implementação da política pública educacional, foco deste estudo. É imprescindível conhecer as concepções de educação, as quais embasam as políticas desenvolvidas e determinam, muitas vezes, seus objetivos, direcionamentos e ações. Conscientes dessas concepções e relações, podemos compreender, analisar e avaliar com maior profundidade as políticas e os programas desenvolvidos na área educacional.

Nos discursos sobre o tema, várias são as funções ingênuas atribuídas à educação, a escola e ao professor (ingênuas porque são desvinculadas do contexto social e político geral), mais duas se destacam como funções primordiais que são: o ensino/instrução e a socialização, mesmo que nas literaturas não se apresentem com essas palavras, direta ou indiretamente, de forma resumida, é o que se pode perceber das mesmas. Aos poucos, o vasto repertório de funções que vão sendo cada vez mais exigidas e delegadas à educação, à escola e aos professores são percebidos.

É solicitada a educação escolar que assuma a Educação Integral das crianças, como a formação ética e moral, cumprindo um papel que primordialmente deve ser dos pais, da família, por exemplo, como diz Tardif e Lessard (2007, p. 36): “[...] os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes”.

Outras inúmeras funções são designadas à escola e aos professores: “Difundir as luzes graças à alfabetização, promover uma nova ética social, formar cidadãos esclarecidos, melhorar o destino das classes trabalhadoras, formar pessoas equilibradas” (TARDIF;

LESSARD, 2007, p. 77), mas aqui deter-se-á nas funções mais abrangentes, sendo as duas grandes vertentes que direcionam de forma consciente ou não as ações no campo educacional.

Nota-se assim que funções ingênuas (assim chamada por serem atribuídas com uma noção desvinculada do contexto social e político) não faltam quando se fala do papel da educação e consequentemente do pedagogo, muitas vezes chamados de tutor, instrutor, professor, facilitador, mediador, entre outros, dependendo da concepção de educação adotada.

Alguns autores trazem à luz esse assunto de forma crítica, como Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e R. Establet, Tomáz Tadeu, Basil Bernstein, Dermeval Saviani, Paulo Freire, entre outros. Eles mostram que a existência social da escola, ou seja, o seu objetivo final, nunca foi realmente proclamado.

Saviani no livro “Escola e Democracia” (2001), trata das grandes teorias da educação, as não críticas, as críticas e as críticas-reprodutivistas¹⁵, esta última, traz as concepções que expressam claramente a ideia de qual é a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista.

Dentro desta perspectiva, a crítico-reprodutivista, o autor elenca 3 principais teorias: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1975) que define o sistema de ensino como uma modalidade específica de violência simbólica, visando reforçar as relações de força material (dominação econômica). E os professores muitas vezes a fazem desconhecendo seu caráter de violência, que se manifesta de múltiplas formas: formação da opinião pública, pelos meios de comunicação de massa, jornais, pregações religiosas, atividades artísticas e literárias, propaganda e moda, educação familiar e outros.

A educação, escola e o professor, por meio da ação pedagógica que seria uma imposição arbitrária da cultura, com a ajuda da autoridade pedagógica, cumpririam seu objetivo, e nisso é que consistiria o trabalho pedagógico, que seria produzir uma formação durável, um “*habitus*”, no qual as necessidades do sistema se tornam as necessidades das pessoas de forma subliminar. Ressaltando assim que a função social da escola seria então a reprodução das desigualdades sociais, pela reprodução cultural. Uma dupla função: reprodução social (das estruturas de classes) e cultural (das ideias, concepções de mundo da classe dominante), justificando assim a separação da escola para o povo, da escola para a classe dominante.

¹⁵ Saviani as chama de crítico-reprodutivistas, pois apesar de serem críticas, não vêm possibilidade de mudança, somente de reprodução da ordem social vigente.

A segunda teoria apresentada por Saviani (2001) é a da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), tem como principal expoente Althusser, que distingue os aparelhos repressivos do Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões e outros) e os aparelhos ideológicos do estado (a igreja, a família, sistema jurídico, meios de informação/comunicação, os partidos políticos, a cultura e a escola). A escola seria então o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção e exploração do tipo capitalista, separando uns para a produção e outros para a concepção, formando os profissionais da ideologia, que perpetuam as falsas consciências. Ao professor pode-se chamar, utilizando um termo gramsciano (1989), intelectual orgânico, pois ele, como intelectual, pode contribuir tanto para a reprodução da ideologia para a hegemonia como também disseminar a contraideologia.

A escola reproduz ademais das relações sociais, as relações materiais de produção, pois a força de trabalho para ser reproduzida precisa aceitar a submissão a determinadas regras e essa dominação é assegurada pela disseminação da ideologia dominante ou, como colocou Gramsci (1989) no senso comum que, para ele, se constitui da ideologia, concepção de mundo da classe hegemônica que é imposta as classes subalternas. Ideologia esta que se materializa na sociedade civil, para ele composta pelas igrejas, sindicatos, escolas e outros, como também na sociedade política, que é o exército, políticos entre outros.

Saviani ainda apresenta a teoria da Escola Dualista, elaborada por Baudelot e Establet. Esta nos diz que a escola é dividida em 2 redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em 2 classes, quais sejam: a burguesia e o proletariado. E Saviani destaca que estes autores elaboram 6 proposições para demonstrar sua teoria:

1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária-superior (rede S.S.)
2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária-profissional (rede P.P.)
3. Não existe terceira rede.
4. Estas duas redes constituem, pelas relações que a definem, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho ideológico do Estado capitalista.
5. Enquanto tal, este aparelho contribui, pela parte que lhe cabe, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer dizer, em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante.
6. É a divisão da sociedade em classes antagônicas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mais ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos (BAUDELLOT; ESTABLET apud SAVIANI, 2001, p. 25).

Percebe-se assim que, para os autores, a escola cumpre 2 funções: contribui para a formação da força de trabalho e para a introjeção da ideologia burguesa, impedindo assim o fortalecimento da ideologia proletária.

Saviani, através desses teóricos, mostra qual a verdadeira função da educação e consequentemente da instituição escola, que desde sua criação teve o objetivo de separar, selecionar, dividir, excluir, classificar os indivíduos, enquadrando-os e conformando-os em diferentes classes. O professor cumpre esse papel em sala de aula, muitas vezes inconsciente, contribuindo assim para a manutenção do *status quo* de determinados indivíduos da sociedade, conservando posições privilegiadas, dualizando a sociedade.

Saviani levanta questionamentos importantes acerca da função social da educação, para ele o professor precisa submeter a sua prática a uma análise crítica e esta será mais eficaz quando o professor perceber o vínculo de sua prática com a prática social global, ou seja, ele não trabalha isolado e seu trabalho existe em função de algo, e esse algo é social. Para Saviani, o professor precisa cumprir seu papel de apresentar o conteúdo, mas de uma forma contextualizada, para que os alunos possam se apropriar de maneira crítica, pois assim terão utilidade em suas vidas.

Gramsci (1989), apesar de não tratar especificamente sobre educação, vê na educação essa função, mas ultrapassa essa visão crítico-reprodutivista, quando afirma que todo ser humano é um líder em potencial, ou seja, a classe hegemônica (dominante) tem os seus intelectuais orgânicos, que reforçam a consciência e a importância de sua classe, mas a classe subalterna também pode criar os seus.

Para ele é na sociedade civil (lugar de circulação das ideologias e de exercício da função hegemônica) que se trava, em certas constelações, a luta decisiva entre as classes dirigentes e subalternas [...]. Isto significa atribuir à escola, instituição estratégica da sociedade civil, um papel dominante na difusão da ideologia e na constituição de um senso comum unificador, [...] e também na difusão de contraideologia, destinadas a solapar esta mesma coesão (FREITAG, 1979, p. 124).

Considera-se, assim, os professores como intelectuais orgânicos, que tanto podem disseminar a ideologia hegemônica como a contra-hegemonia, ou seja, a educação tem uma função dicotômica, pois, ao mesmo tempo em que conserva também contesta a estrutura capitalista. A escola pode, então, ser espaço de desenvolvimento da contraideologia.

Outro autor que vai além nessas concepções é Paulo Freire (2005), afirmando que a educação é um ato político e defendendo que os educadores precisam estar conscientes dessa relação, ou seja, precisam saber o porquê, para que e para quem estão educando. Vê a

educação como um instrumento de luta em favor de uma transformação social, um papel revolucionário, mas não ingênuo, consciente da não possibilidade de mudanças, sozinho, mas da sua imprescindibilidade para as mesmas.

De certa forma, trata também da sua compreensão da função social e política da educação, que seria orientar e auxiliar no processo de conscientização da atual situação de “vida” da maioria das pessoas, da situação de opressão e dominação a que estão submetidas e das contradições que permeiam suas vidas, fazendo assim com que os educandos reajam contra essa dominação e exploração a que estão submetidos.

Ao afirmar que os educadores devem partir dos conhecimentos de mundo que os educandos trazem, fazendo com que gradualmente enxerguem a realidade em que estão inseridos, para então mudá-la, Paulo Freire pensou no indivíduo em um contexto social e político, de uma determinada realidade social, sendo assim, o educador agiria partindo do conhecimento desse contexto. Freire traz uma contribuição imensa para o campo educacional, fazendo perceber que educar, como diz, não é transmitir conhecimentos, é muito mais que depositar conhecimentos no aluno, o professor, ao contrário, ajuda o educando em seu processo de humanização, pois nisso consiste a educação para ele. Numa busca pelo ser mais, o educador, fazendo com que gradativamente os educandos se reconheçam e levantem questionamentos sobre a situação em que estão imersos, a compreendam para que possam modificá-la.

Diferentemente da ideia de educação entendida por Durkheim (1978), pois para este a educação é entendida como socialização, ou seja, o mecanismo básico de constituição do sistema e de manutenção e perpetuação do mesmo, e sem essa socialização o sistema social não consegue manter-se integrado, não consegue preservar sua ordem, seu equilíbrio.

Para ele, a educação, longe de ser um elemento para a mudança social, se constitui em um instrumento de conservação do sistema, um processo de transmissão de cultura (valores, normas, atitudes, representações e outros), no qual todo o passado da humanidade contribui para estabelecer um conjunto de princípios que governam a educação do homem no presente. A educação, tendo como seu representante, o professor, precisa agregar ao ser que nasce uma natureza capaz de vida moral e social, ou seja, que a criança vá lentamente aprendendo seu lugar na sociedade, conformando-se.

Pode-se dizer que a definição de Durkheim (1978) para a educação se encaixa muito bem para a realidade atual, os homens formaram a sociedade, e esta agora é quem rege a vida das pessoas e boa parte dela através da educação, mas, da educação que ela necessita para continuar a manutenção da estratificação na qual a sociedade encontra-se, educando

(conformando) os indivíduos a determinado modo de vida. A vida social para a qual a escola prepara se restringe ao seu grupo social. E como educar é socializar, na visão deste autor, tem-se que aprender a fazer parte da sociedade, a ser membro dela, mas pertencendo cada um a seu grupo, para assim, a sociedade ser preservada e funcionar bem.

Frente ao exposto, cabe fazer as devidas relações acerca do que foi apresentado nestes dois capítulos iniciais com a política pública, foco deste estudo. Assim, neste próximo tópico será realizada uma tentativa de expor a confluência dos temas, ou seja, a compreensão da relação entre a conjuntura nacional e políticas públicas educacionais. Entretanto, neste ínterim, algumas conceituações serão resgatadas por serem elementos imprescindíveis para a compreensão do objeto de estudo.

4 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: UMA PRÁTICA SITUADA

Historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com frágeis políticas sociais, justificado pelo exposto no primeiro capítulo desta pesquisa, esse é um dos custos da herança colonial, o que lhe imprimiu 2 traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais em convívio com uma das mais altas concentrações de renda do mundo. Classificando-o como um país economicamente em desenvolvimento.

Dentro desse cenário, a Educação vem desempenhando seu papel, ou seus papéis, dependendo da forma como é pensada, concebida, colocada em prática, como descrito no segundo capítulo desta dissertação, ou seja, conforme os interesses dos que estão na posição de “dominadores”, “pessoas respeitáveis”, “exemplo de progresso” (CHASTEEN, 2001) enfim, de quem domina principalmente a agenda econômica. Percebemos isso facilmente quando o autor fala do processo de transculturação no qual as culturas da América Latina foram gradativamente substituídas pela cultura europeia, claro que com suas devidas contribuições, mas essa cultura que expressava o progresso para os povos latinos foi aos poucos internalizada como cultura nativa.

Essas novas culturas latino-americanas emergiram gradualmente de um processo de trocas denominado *transculturação*. Imagine a transculturação como mil minúsculas confrontações e negociações tácitas ocorrendo nas vidas diárias das pessoas, sempre dentro do campo de forças da hierarquia e da dominação. Quem está em cima geralmente consegue impor as linhas gerais, como no caso da religião, os de baixo contribuindo com aspectos mais sutis mais difícil de policiar de cima: estilo, ritmo, textura, estado de espírito (CHASTEEN, 2001, p. 64).

E assim, a educação desde a época colonial vem contribuindo significativamente para esse processo citado acima, reforçando a reprodução da ordem social dominante.

Torna-se, assim, mais que urgente, frente a esse cenário, pensar e avaliar as políticas públicas voltadas para o âmbito educacional. Haja vista que, assim como na história da formação do Estado brasileiro temos vários avanços e retrocessos, na história da educação brasileira que está intrinsecamente ligada, percebemos o mesmo processo, principalmente quando falamos em políticas públicas, que Dermeval Saviani (2008) coloca de forma muito clara uma característica marcante nessa esfera, um processo de continuidade e descontinuidade dessas políticas.

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um desafio para a construção do sistema nacional de educação, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de

reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] A tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização) (SAVIANI, 2008, p. 09).

O que se percebe é que com a alternância no poder, sem uma maior preocupação com a continuidade das propostas educacionais e com a priorização de interesses particulares e partidários em detrimento dos interesses coletivos, dificulta a consolidação de uma educação de qualidade. Precisamos de mecanismos políticos que deem continuidade às políticas educacionais, isto é, projetos de Estado e não de governo, pois sem este a educação brasileira estará subjugada a um movimento de eterno recomeço, sem alcançar, de fato, os resultados esperados.

Esses fatos estão ligados com a forma de organização da sociedade, que necessita ser compreendida, para que as ações tomadas pelos governos possam ser situadas e decifradas em sua essência.

Desta maneira, ressaltamos que a sociedade da qual somos integrantes, está pautada no modo de produção capitalista. Este, desde que se consolidou, já enfrentou diversas crises, tendo conseguido controlá-las, mantendo imperativa sua lógica destrutiva. A partir da década de 1970 fala-se de uma crise universal estrutural do capital, diferente das crises cíclicas anteriores, crise essa que a quase 4 décadas ainda não foi solucionada. Tal crise tem dimensões muito amplas, mundial, pois até mesmo os países “desenvolvidos” estão sentindo suas consequências, porém não como os países que historicamente foram e são subordinados, excluídos, onde sua população é submetida às condições subumanas de “vida” (ANTUNES, 2000).

O capital vem buscando alternativas para superar a crise em que se encontra. Várias alternativas vêm sendo buscadas para que haja uma reorganização do capital, de seu sistema ideológico e político de dominação. E quais são elas? Segundo Antunes (2000) é a reestruturação da produção (ou seja, a economia com uma nova forma de organização e gerenciamento da produção) e do Estado (a desresponsabilização do Estado).

O neoliberalismo, em suas múltiplas teorias e conceituações, é uma saída encontrada pelo capital para sair da crise, que significa um processo amplo que procura desresponsabilizar o Estado da economia e também da esfera social. Abrindo espaço para a liberdade individual e para o livre mercado, por conseguinte, o consumo. Sendo assim, o

mercado, se configura como centro do neoliberalismo. O Estado mínimo deixa a iniciativa privada entrar em cena, oferecendo determinados serviços que, até então, eram da competência do poder público, como saúde, educação, moradia, segurança, dentre outros. Há um enfraquecimento da esfera pública e o fortalecimento da privada, cabendo ao indivíduo (chamado de cidadão/consumidor) a responsabilidade pelo seu futuro, como se este fosse desvinculado, independente do funcionamento da sociedade. Mas o que se percebe, é um estado mínimo que atua com precisão na economia, auxiliando o capital privado, demonstrando assim, como o estado mínimo é forte (COGGIOLA, 2001).

A perspectiva neoliberal está para além de um modelo político e econômico, ela permeia o campo das ideias, ou seja, a dimensão ideológica do ser humano. Diante desse fato, não se pode pensar a educação, ou qualquer política pública, seja nessa área, ou em outra, fora dessa perspectiva, que atualmente é a predominante em todas as esferas.

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar seguindo as suas regras. E essa visão sobre a educação tem como principais características a privatização do ensino, a liberdade de escolha do consumidor (aluno) e a competitividade no mercado educacional. A ideia central é de que a educação deve ser tratada como um negócio, onde a oferta e a demanda são regidas pela lei da oferta e procura.

Vale ressaltar 3 objetivos atribuídos ao papel estratégico da educação na perspectiva neoliberal:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

A educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, um bem adquirido, comprado (uma mercadoria). Alunos e pais são clientes¹⁶, a escola tem um gerenciamento de

¹⁶ Expressão neoliberal, proveniente da Pedagogia da Qualidade Total. Ver mais em: RAMOS, Cosete. Pedagogia da Qualidade Total. 1. ed. São Paulo: Qualitymark, 1994.

qualidade total, perdendo sua autonomia, quem dita as ordens nas escolas são os clientes (pais e alunos) no lugar da comunidade escolar, ou seja, os valores do mercado passam a fazer parte da esfera educacional.

Ficando evidente os direcionamentos, determinações verticais que ditam o modelo, tendo influência de diversos organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial. Isso é percebido tanto no Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁷ (PDE) como no Plano Nacional de Educação¹⁸ (PNE), que são estrategicamente planejados, como em uma empresa, seguindo todas as políticas neoliberais (VIEIRA, 2001).

Ocorre assim, a desresponsabilização do Estado para com a educação, principalmente com a pública, vários são os exemplos dessas ações, podemos citar alguns programas que em certa medida, beneficiam as redes privadas de “educação” como, por exemplo, o Programa Universidade para todos¹⁹ (PROUNI), e o Fundo de Financiamento Estudantil²⁰ (FIES) os quais são financiamentos do governo para que alunos de baixa renda estudem na rede privada de ensino. Investimentos que, de certa forma, deveriam estar sendo feitos no setor público estão sendo desviados para o setor privado. Outro exemplo que também pode ser citado é o projeto “Amigos da Escola²¹” que foi amplamente incentivado, conclamando a população a cumprir um papel que também transfere responsabilidade e diminui custos. Não estamos criticando os programas acima citados, haja vista que o PROUNI e o FIES, juntamente com outros programas, foram responsáveis por uma maior

¹⁷ PDE foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, que dispunha sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O PDE é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação. O PDE é constituído por mais de 40 programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. É uma ação ligada ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), onde cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa, ou seja, apresentar um plano de atuação, assim o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia e criou algumas novas e lançou assim o PDE (SAVIANI, 2007).

¹⁸ PNE - Plano Nacional de Educação, Trata-se de um plano para a nação brasileira, com responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. É decenal (2014-2024). Aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Seu texto é composto por diretrizes, metas e estratégias. É uma política pública que visa atuar em diferentes campos referentes à educação nacional. Criado com o objetivo de alinhar e uniformizar a educação brasileira ao mesmo tempo, em que adequa diferentes realidades e contextos escolares. Ver mais em: <https://pne.mec.gov.br/>.

¹⁹ PROUNI é um programa do governo federal instituído em 2004, pelo então Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, que concede bolsas de estudos parciais e integrais, em cursos de graduação, junto à rede privada de universidades/faculdades do país, concedendo a essas, isenções de alguns atributos fiscais.

²⁰ FIES é um programa do Ministério da Educação, instituído pela Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos.

²¹ Amigos da Escola é um projeto fundado pela Rede Globo em 1999, com o apoio o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com o objetivo de mobilização de pessoal para o trabalho voluntário nas escolas da rede pública de ensino.

democratização do ensino superior, entretanto, é necessário compreender o bojo no qual eles foram alicerçados.

Cada vez mais, se percebe o fortalecimento das parcerias público-privadas como uma das muitas características do neoliberalismo no campo educacional.

Por fim, pode-se dizer que a educação está permeada de contradições e vislumbra dois caminhos possíveis, ou seja, pode desempenhar duas funções distintas, obviamente isso não depende somente da postura do professor, mas este tem um papel de fundamental importância. O professor precisa conhecer, entender como se dá essa relação entre capital, sociedade e educação e como esta é utilizada estrategicamente, para não agir inconsciente e atue conforme a sua escolha e consciente dela. Escolha esta que se dá aparentemente livre, ou seja, não ocorre por meio da violência física, característica de um regime ditatorial, mas por meio de outro tipo de violência, a simbólica, definida por Bourdieu (1975), característica de um regime supostamente democrático, fazendo com que as escolhas pareçam próprias.

A função dicotômica sugerida acima, apresentada na seção anterior, consiste na ideia de que a educação e consequentemente a escola, tanto pode ser um espaço de disseminação da ideologia hegemônica, como da disseminação da ideologia contra-hegemônica, a que defendemos, que significa questionar a introjeção dos valores de mercado no campo educacional, característica visceral do neoliberalismo.

Perante o exposto, faz-se necessário, para compreender o PDACE, conhecer a concepção ou as concepções que envolvem o termo Educação Integral e como o mesmo exterioriza-se nas políticas públicas educacionais de Educação Integral, que, em certa medida, traduz a perspectiva da política. A exemplo, sucintamente, temos como referência no processo de expansão da Educação Integral no país, o Programa Mais Educação (PME), criado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), que será melhor detalhado em seção posterior, que tem como conjuntura de formulação o sistema neoliberal, e traz em seu bojo, valores que se coaduna com esse sistema, haja vista que, está intrinsecamente ligado desde a sua formulação, como, por exemplo, as parcerias público-privadas. Entretanto, ele também se apresenta com uma inflexão dentro desse contexto, ao buscar em suas referências concepções mais críticas de Educação Integral e uma intersetorialidade para a sua implementação.

Em 2016, acompanhando o cenário nacional, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (2012-2016) e o início do governo Michel Temer (2016-2018), tem-se uma reformulação do programa que passa a se chamar Programa Novo Mais Educação (PNME) que se configura com uma ruptura drástica de concepção do programa anterior, alinhando-se

com maior ênfase aos valores neoliberais, reduzindo a Educação Integral a um mero reforço no contraturno escolar, considerando apenas o aspecto de ampliação da jornada escolar, ou seja, o tempo que os alunos estão no ambiente escolar. O mesmo foi extinto em 2019, já no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Esses programas serão apresentados minuciosamente posteriormente.

O PDACE nasce, nesse contexto, de uma pretensa continuidade desses programas para atender a demanda produzida a partir da extinção do programa a nível nacional. Esse programa específico é o foco deste estudo, desde sua criação até sua implementação no ambiente escolar, perpassando suas bases teóricas e seu alinhamento (ou não) com as políticas públicas federais e com o sistema no qual se fundamenta essas políticas.

Em síntese desta seção, destacamos a importância da compreensão do aspecto conjuntural na análise da política pública, a fim de perceber seu alinhamento político, econômico e social, e assim, transcender a política posta e avaliá-la em suas complexas dimensões, sempre considerando as antíteses imbricadas no processo desde a idealização até a materialização da política em questão.

Dando continuidade, como citado acima, para compreender, analisar e assim avaliar o PDACE, necessitamos, inicialmente, de uma breve reflexão sobre a concepção ou as concepções que envolvem o termo Educação Integral e como o mesmo é concebido nas políticas públicas educacionais.

4.1 Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Intersetorialidade e Território

Educação Integral e/ou Educação em Tempo Integral são expressões recorrentes no cenário das políticas públicas brasileiras na esfera educacional. Conceitos estes, que não são discutidos somente na contemporaneidade, nem somente na esfera nacional.

Ideias, pensamentos e discussões acerca da Educação Integral remontam ao início da civilização humana. Coelho (2009, p. 85) destaca, a exemplo, a *Paidéia*²² grega, “Se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegamos a *Paidéia* grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou Educação Integral – formação do corpo e do espírito”.

²² *Paideia* é uma palavra grega que não encontra em outra língua um termo equivalente que o esgote, podendo, entretanto, na sua abrangência, aproximar-se de termos como educação, civilização, cultura, literatura, tradição. A *Paideia* grega nos fala, pois, de um ideal de cultura como princípio formativo e do ideal de formação de um tipo elevado de homem. A história da *Paideia* é, então, a história das transformações dos valores na Grécia, o que equivale ao processo histórico e espiritual por meio do qual os gregos elaboraram o seu ideal de humanidade (ROCHAMONTE, 2018).

Este é somente um exemplo da historicidade dessa discussão, que em alguns períodos teve mais ênfase e em outros menos, mas que sempre apareceu nas discussões sobre formação humana e educação.

Não constitui objetivo deste estudo, fazer uma retrospectiva histórica das discussões acerca da Educação Integral, entretanto necessitamos compreender minimamente que esse conceito tem ínfima relação com o tempo histórico no qual é discutido, ou seja, ele com suas peculiaridades, situa-se em modelos sociais, culturais e econômicos vigentes, com suas visões de mundo e conseqüentemente de formação humana, diversas. Esse fato corrobora com as diferentes concepções e práticas de Educação Integral que se desenvolveram e se desenvolvem ao longo da história.

Como citado acima, essa discussão remota à Antiguidade, a Paidéia grega aponta para a formação dual – a física e a espiritual – do homem, podendo assim, ser entendida como a busca por uma formação integral do ser humano.

Platão, em sua obra *A República* (2008) escrita por volta de 380 a.C., criticava a educação ateniense realizadas pelos sofistas e nela podemos perceber a concepção de educação vinculada a política, visando a formação de um governante completo, com várias virtudes entre elas: sapiência; fortaleza; temperança; e justiça. Estas virtudes seriam desenvolvidas mediante um processo educacional lento que se daria no âmbito físico, moral e intelectual. Platão concebe um estado ideal, o mundo das ideias ou o mundo inteligível, no qual só se chegará passando por esse processo de formação educacional, para que assim, os homens possam sair da escuridão da caverna e chegar à luz, ao conhecimento, ao mundo das ideias. Esse processo é explicado em riqueza de detalhes no diálogo da alegoria da caverna, no livro “*A República*”. Já em Platão percebemos a ideia de uma Educação Integral.

Caminhando um pouco mais, ou melhor dando um salto e chegando no século XVIII, a Revolução Francesa foi um marco importante para o conceito em questão, pois com a constituição da escola pública e os ideários iluministas e revolucionários, o conceito de Educação Integral volta a ser discutido sob a perspectiva jacobina, de formação do homem completo, como coloca Coelho (2009) citando Boto (1996, p. 159) “[...] o que significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno”.

Evidenciando mais a reflexão sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha ‘uma educação comum, radicada na formação integral’, e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas,

intelectuais e morais de cada indivíduo (COELHO, 2009, p. 86 apud BOTO, 1996, p. 183-185).

Avançando mais na literatura, encontramos pensadores voltados para outras correntes, como o movimento anarquista, tendo como precursores Mikhail Bakunin, Paul Robin e Pierre Joseph Proudhon entre tantos outros que tinham a concepção de uma educação política emancipadora e ideias libertários, assim “[...] a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade, e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de agir” (COELHO, 2009, p. 86).

Moraes (2009) em seu texto, “Educação integral: uma recuperação do conceito libertário”, retrata de forma bem clara uma síntese da ideia de Educação Integral para os percussores do movimento anarquista. Em suma, Proudhon articulou “[...] uma proposta de educação integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial” (MORAES, 2009, p. 25) Bakunin propunha “[...] uma educação integral, ao lado do ensino científico ou teórico, pois é somente assim que se formará o Homem completo: o trabalhador que compreende e sabe” (MORAES, 2009, p. 29). Por último, cita que Robin desenvolveu um trabalho “[...] que pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais, e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos” (MORAES, 2009, p. 31).

Por outro lado, temos concepções que configuram mais no campo socialista, como as ideias sobre educação nas perspectivas de Karl Marx e Antonio Gramsci, mesmo não tratando diretamente sobre o tema, algumas reflexões podem ser feitas relativas as suas visões sobre as relações entre educação e trabalho, tendo este como princípio educativo.

Um com a ideia da politecnia (não no sentido que hoje é atribuído) e o outro com a escola unitária (que não significa uma escola igual para todos), que trazem em seu bojo a ideia da *omnilateralidade*, do pleno desenvolvimento das potencialidades físicas e mentais dentro de seu contexto histórico e social, ou seja, “[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores e de seu uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Uma educação, nesta perspectiva, necessita que “[...] equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1989, p. 118). Consolidando assim, uma formação multidimensional.

O trabalho manual, nessa concepção, não significa somente o fazer técnico, mas, além disso, permite a compreensão e apropriação dos fundamentos científicos, artísticos e

tecnológicos, que estão imbricados no processo do trabalho. O trabalho realizado pelo ser humano tem como característica a antecipação mental em relação aos seus resultados, ou seja, existe uma dimensão intelectual no fazer manual, eles estão ligados. Assim, a formação integral, visando a emancipação humana, se configura dentro dessas características. Diferente de uma visão tecnicista, na qual existe uma divisão entre o trabalho técnico, manual e uma formação mais geral, intelectual, que geralmente atendia e atende a públicos diferentes.

Coelho (2009) aborda as concepções de Educação Integral numa perspectiva político-filosófica, ou seja, as correntes de pensamentos e visões de mundo diferentes, “[...] como a conservadora, a liberal e a socialista” (COELHO, 2009, p. 84) concebem concepções e práticas diferentes de Educação Integral.

Wallerstein (2002, p. 81) afirma que: “[...] ao longo do século XIX, surgiram três grandes ideologias políticas, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Desde então, elas (adotando aparências sempre diferentes) têm estado constantemente em luta entre si”.

E no cerne dessas ideologias, com suas diferentes visões de mundo e de ser humano e, conseqüentemente, sobre educação, apresentam-se concepções distintas de formação do ser humano. Em alguns pontos, elas convergem, mas na maioria divergem entre si, mas todas engendram a discussão sobre uma formação mais completa do ser humano.

No Brasil, encontramos diversos grupos com tendências e pensamentos diversos acerca de perspectivas diferentes de Educação Integral, que, ao longo da história, coexistiram e alguns ainda coexistem.

Iniciando pelo pensamento conservador, representado pelos católicos e seus internatos, com uma Educação Integral baseada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas. Bem como pelos integralistas, que tinham como pressupostos a moral, a disciplina e o civismo. Cabe aqui a reflexão de Leopoldo Aires, citado por Cavalari (1999, p. 46): “O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual”.

Passando pelos anarquistas, já citados aqui, com ideais representados pela pedagogia libertária, com ênfase em princípios como “[...] igualdade, a autonomia, e a liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos políticos – emancipadores” (COELHO, 2009, p. 88).

Caminhando um pouco mais, ainda nas primeiras décadas do século XX, o pensamento liberal começou a introduzir-se no Brasil e com suas remodelagens permanece até hoje. Esse pensamento liberal, teve ênfase com o Manifesto dos Pioneiros da Escola

Nova, em 1932, que defendia, entre outros princípios, uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita, uma formação completa, respeitando as individualidades dos sujeitos, bem como uma educação para o progresso e desenvolvimento para o país. Dentre seus vários integrantes destaca-se Anísio Teixeira, como principal expoente e considerado um grande impulsionador da Educação Integral em tempo integral no país. Nas palavras de Coelho:

Podemos inferir, também, que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p. 88).

Neste sentido, foi com Anísio Teixeira que a primeira experiência efetiva de Educação Integral como política pública foi implementada no país, com a implantação, em 1950, em Salvador, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficou conhecido como escola parque:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Nos anos de 1980, temos a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro, também integrante do movimento escolanovista, seguindo o pensamento de Anísio Teixeira, com algumas modificações no tocante aos espaços físicos e defendia uma experiência mais justa e democrática e que beneficiasse uma parcela maior da população (RIBEIRO, 1986).

Outras experiências seguiram, mas as propostas de Educação Integral com a ampliação do tempo escolar de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro serviram como base para as posteriores políticas públicas de Educação Integral no Brasil (COELHO, 2009).

Na contemporaneidade, o tema ganha novas proporções com o advento de legislações que fomentam a discussão e a ampliação da Educação Integral (EI) e/ou Educação em Tempo Integral (ETI).

Na Constituição Federal de 1988, mesmo não sendo utilizado o termo específico, temos uma perspectiva de Educação Integral que aparece em seu art. 205, quando trata que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa:

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

Posteriormente, essa concepção é reafirmada pelo art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 e em seu art. 34 trata da ampliação da jornada escolar:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Já no Decreto n.º 6.253, de 2007 (revogado pelo Decreto n.º 10.656, de 2021) que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), há uma caracterização dessa ampliação da jornada escolar especificando a quantidade mínima de horas para a configuração da Educação em Tempo Integral:

Art. 4º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007b).

Ainda em 2007, temos a criação do Programa Mais Educação (PME), um dos maiores programas dentro de uma política pública de Educação Integral em tempo integral e, a partir dele, vários outros programas e ações foram sendo idealizados nos diversos estados do Brasil.

Caminhando nesse sentido, em 2014 temos a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece em sua meta 6 “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos,

25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014) até o final de sua vigência em 2024.

Vale ressaltar que, existiram e existem diversas outras legislações que tratam sobre o tema, citamos estas, por considerar que são pontos importantes para a compreensão geral do tema em questão e por que foram e são norteadoras, de algum modo, para a expansão da ampliação da Educação Integral em tempo integral no Brasil. Não podemos esquecer que a implantação dessas legislações, principalmente as mais recentes, a partir da década de 90 acontecem em um contexto de expansão dos processos de globalização e ideais neoliberais baseadas na eficiência, como já mencionados no texto, com o interesse em melhorar a educação, a fim de promover o desenvolvimento econômico.

Neste contexto, cabe uma reflexão sobre esses termos tão utilizados nas legislações, nas políticas públicas e nos discursos sobre o tema, quais sejam eles, Educação Integral (EI) e Educação em Tempo Integral (ETI). Como afirma Parente (2018):

[...] é fundamental discorrer sobre como a temática da educação integral em tempo integral apresenta-se na agenda político-educacional e quais alternativas e/ou modelos de ampliação da jornada escolar estão sendo discutidos como possibilidades de uma educação integral em tempo integral (PARENTE, 2018, p. 420).

Esses termos não possuem o mesmo significado, embora muitas vezes tenham sido e ainda são utilizados como sinônimos. Entretanto, são concepções complementares.

Ampliar a jornada escolar não significa a oferta de uma Educação Integral. Segundo Colares, Cardozo e Arruda (2021), no Brasil a ampliação da jornada escolar tem sido entendida e preconizada como ampliação da Educação Integral. Considerando somente o tempo de permanência do aluno na escola. O que permite um olhar reducionista para o significado de EI. Nesse mesmo sentido, Silva (2019) afirma que:

Educação integral não se restringe apenas ao tempo de permanência do aluno na escola, pois a educação integral pressupõe a articulação de conhecimentos, de saberes, de vivências, que fazem parte da constituição mesma do ser humano e que vincula o processo humanizador para qual a escola precisa abrir a porta (SILVA, 2019, p. 123).

A autora também chama atenção para esse equívoco entre os conceitos na elaboração das políticas públicas. Moll (2020) também corrobora deste mesmo pensamento, chamando a atenção para que nem toda política pública de Educação em Tempo Integral pode ser considerada uma Educação Integral.

Alguns estudiosos do assunto argumentam a impossibilidade, ou a pouca viabilidade, de se pensar em EI sem a expansão do tempo escolar, uma ampliação de tempo qualitativo (COELHO, 2009).

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos sejam ressignificados, revestidos de caráter exploratório e vivencial, protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 132).

O horário ampliado é uma consequência, e não a razão em si mesmo. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaços e melhores condições objetivas e subjetivas) para que a mesma possa desenvolver sua função e para que os estudantes possam atingir níveis de formação cada vez mais elevados (formação psicológica, social, cultural, científica, artística, política, entre outras). Utilizando as palavras de Paro (2009), essa ampliação do tempo escolar é necessária para que se possa trabalhar no desenvolvimento de “[...] um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar” (PARO, 2009, p.19).

Nesta perspectiva, o Governo Federal, após um período de estagnação proposital de políticas públicas na educação (período compreendido desde o golpe político institucionalizado através do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 até o fim do mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro em 2022) através da Lei n.º 14.640/2023 institui o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), ainda com objetivo de viabilizar o cumprimento da Meta 6 do PNE.

Em seu texto de referência para a formação continuada de secretários de educação e equipes técnicas, aparece de forma bem nítida a concepção (diferenciação) adotada pelo programa, dos termos EI e ETI bem como a complementariedade dos mesmos. Como podemos observar no quadro abaixo:

Figura 1 — Quadro comparativo das concepções de Educação Integral e Escola de Tempo Integral

Educação Integral	Escola de tempo integral
Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. (...) O conceito é utilizado também conforme a ideia grega de Paideia, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (Jaeger, 2010). Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo (...) (Cavaliere, 2010, s/p.).	Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da Educação Integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (...) (Moll, 2010, s/p.).

Fonte: Extraído do Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Módulo 1, p. 4.

No referido documento, está explícito em vários parágrafos que o Programa ETI traz em seu bojo a perspectiva da EI, bem como a definição dessa perspectiva:

A perspectiva de Educação Integral pressupõe uma concepção de Educação da própria natureza humana e, portanto, não é restritiva à questão do cognitivo, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das demais potencialidades humanas, ou seja, considera a pessoa em sua multidimensionalidade – cognitiva, física, social, emocional, cultural e política – a partir da integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e diversificação das experiências e interações sociais. Essa concepção de educação integral pressupõe a conexão da escola com o território, visando ao reconhecimento, à valorização e à mobilização dos diferentes saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno. (Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários (as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito o Programa Escola em Tempo Integral. Módulo 1, p. 9).

Esta é a política pública na área de Educação Integral mais recente em nosso país, e a que está norteando as ações de EI nos entes federativos. Essa definição de EI citada acima traz vários conceitos em sua formação, mas 2 dimensões que aparecem como constituintes da EI chamam a atenção, são elas, a intersectorialidade e o território. Dimensões estas, discutidas não somente, mas desde o PME, que já as contemplava em sua concepção.

Estas dimensões não podem estar dissociadas da Educação Integral em tempo integral. Principalmente no contexto no qual a política de Educação Integral com ampliação do tempo escolar passou a ser reconhecida como uma política de educação estrutural de enfrentamento às desigualdades sociais e consequentemente educacionais e à exclusão no

Brasil (LECLERC; MOLL, 2012). Ela se apresenta como uma possibilidade, dentre outras, de equidade e proteção social, considerando o contexto de pobreza e vulnerabilidade social.

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (LECLERC; MOLL, 2012, p. 17).

Entretanto, para que essa possibilidade se viabilize, ações intersetoriais, que visem a garantia de direitos sociais dos sujeitos em um dado território, considerando, as características e as experiências dessa territorialidade, precisam cada vez mais serem pensadas, discutidas e implementadas. Não somente com uma concepção assistencialista, mas numa perspectiva universal de direito de todos.

Para a efetivação da Educação Integral como pleno desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões, sejam elas, física, cognitiva, emocional, social e cultural entre outras, necessita-se de uma gestão intersetorial, que possibilite e promova a articulação entre os diferentes setores da administração pública para garantir esse direito, ou seja, a intersetorialidade, no contexto da política EI, segundo Braga, Pereira e Vital (2018), seria essa estratégia de associar várias áreas governamentais e políticas públicas com essa finalidade. Haja vista que a fragmentação e a visão setorializada de políticas públicas já se mostraram ineficientes na contemporaneidade, pois produzem ações e resultados distantes das diretrizes e objetivos almejados. Por esse motivo, a importância da intersetorialidade como ferramenta e mecanismo de gestão se mostra necessária, tendo em vista que não se pode pensar em construção de políticas públicas sem considerar a resultância das interações dos diversos órgãos e instituições, no compromisso comum de efetivação de direitos, garantindo-se, também, a participação social como requisito essencial de legitimidade das políticas sociais.

Outro elemento necessário para a efetivação da política pública de Educação Integral em tempo integral é a compreensão de que os processos formativos acontecem nas comunidades, no entorno da escola, ou seja, nos territórios, e reconhecer que estes são agentes de transformação social. “A aprendizagem não acontece fora dos territórios, ela acontece nos lugares em que se viveu, experimentou; nos lugares em que se vive hoje, se experimenta, atua; e, também, acontece nos lugares que se deseja criar” (NILSON, 2009, p. 23).

Por território, compreendem-se vários conceitos com graus de complexidade diferentes dependendo da interpretação atribuída. Para além do espaço físico, entende-se como um recorte espacial envolto em relações de poder. Segundo Milton Santos, território:

Não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (SANTOS, 2007, p. 14).

O território pode ser compreendido como contexto. Assim, ele expressa as identidades, a cultura, as condições de vida e a história das pessoas. Uma definição mais voltada para a esfera educacional, nas políticas públicas, é encontrada na proposta do PME:

Os territórios se constituem a partir da escola e abarcam o entorno no qual os estudantes vivem. Além disso, são perpassados pelo conjunto dos serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, educação ambiental, ciência e tecnologia e outras. O conjunto de atores sociais presentes neste espaço também constituem o território. (ONGs, associações comunitárias, clubes de mães, associações comerciais, entre outros.). (BRASIL, 2011, p. 19).

No âmbito local, o conceito de território educativo da Educação Integral em tempo integral, compreende o uso e a apropriação e parcerias de espaços externos à escola, espaços do entorno comunitário e da própria cidade, tanto públicos como privados. E para que este uso ocorra, são exigidas ações intersetoriais, como, por exemplo, entre a escola e um centro cultural, entre a escola e uma praça da comunidade, ou mesmo entre a escola e um parque da cidade. Assim, observa-se “[...] como diferentes contextos territoriais dão vida e especificidade às iniciativas intersetoriais de educação integral” (NILSON; GOUVEIA; FERREIRA, 2009, p. 22).

Em síntese, percebe-se, a estreita relação entre Educação Integral em tempo integral, intersetorialidade e território. E a necessidade dessa relação para a efetivação de políticas públicas na perspectiva da Educação Integral.

Longe de se pretender encerrar esse assunto, trouxemos somente alguns elementos que estão envoltos nessa temática e necessários a compreensão da discussão sobre políticas públicas de Educação Integral em tempo integral. Sem os quais não podemos compreender, em sua essência, o PDACE, política pública foco deste estudo.

A seguir, discorreremos acerca da abordagem avaliativa e da metodologia que será utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

5 EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA AVALIATIVA

5.1 Por que uma Avaliação em Profundidade?

“As diferentes abordagens podem ser agrupadas, basicamente, em duas propostas distintas: uma que entende avaliação como ‘medida’ e outra que privilegia o sentido de avaliação como compreensão” (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Iniciamos com essa citação, por ela expressar a concepção de avaliação adotada neste estudo, ou seja, a avaliação como um instrumento de busca de compreensão da realidade, considerando sua complexidade. E não meramente como instrumento de medição, descrição, explicação ou julgamento sobre a eficiência e eficácia de uma política pública, como compreende os enfoques hegemônicos no campo da avaliação, principalmente os de cunho positivistas.

Não pretendemos aqui descartar essa perspectiva de avaliação, mas ressaltar que podemos avançar e aprofundar as investigações no campo da avaliação em políticas públicas, com outro olhar, inclusive complementando ou recorrendo a dados obtidos através dos métodos e técnicas mais específicos dessas metodologias, para a partir deles, ou juntamente com eles, aprofundar o conhecimento e compreensão da política que se pretende avaliar.

No campo da avaliação de políticas públicas educacionais, a perspectiva positivista ainda é hegemônica, haja vista que os resultados aferidos respondem a uma agenda política e econômica neoliberal. As políticas e os programas são avaliados, prioritariamente, pelos dados quantitativos que geram, ou seja, saber se as metas propostas foram ou não alcançadas, desconsiderando as diferentes dimensões e os sujeitos envolvidos na política.

Frente essa conjuntura, vale ressaltar que, a avaliação em profundidade, surge em contraposição aos modelos dominantes no âmbito da avaliação em políticas públicas, trazendo outras concepções epistemológicas e metodológicas, posicionando-se nos paradigmas pós-construtivistas de avaliação, numa perspectiva contra-hegemônica.

“Enquanto os objetivos, no primeiro, são aferição de resultados pontuais, medir e comprovar, no segundo caso eles visam, sobretudo, possibilitar a ação: conhecer e compreender.” (RODRIGUES, 2016, p. 106)

A avaliação em profundidade dialoga com o modelo experiencial de Raul Lejano (2012), que tem a experiência como conceito central, na qual,

Uma análise de políticas deve considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter

processual, contextual, dinâmico e flexível, só apreensível pelo entendimento de sua realização na prática (RODRIGUES, 2016, p. 105).

E a partir desse modelo, bem como o complementando, Rodrigues (2008, p. 11) apresenta a avaliação em profundidade, a qual, necessita ser considerada “[...] como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional”. Essas são condições, juntamente com a interdisciplinaridade, essenciais para que essa avaliação aconteça.

A autora define quatro eixos analíticos que fundamentam sua proposta, são eles: I - análise de conteúdo da política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; II - trajetória institucional; III - espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa e IV - análise de contexto de formulação dos mesmos (RODRIGUES, 2016).

Resumidamente, podemos dizer que o eixo da análise de conteúdo da política ou programa se concentra inicialmente numa análise de material institucional que pode ser os mais diversos como: leis; portarias; projetos; relatórios; documentos; atas de reuniões; fichas de acompanhamentos; dados estatísticos e outros (RODRIGUES, 2008).

Quanto ao primeiro ponto, análise de conteúdo da política ou programa, a proposta considera três dimensões como centrais: i) formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de sua institucionalização e aos critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; ii) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação; iii) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos, ou seja, verificação da coerência interna da política no que diz respeito à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual (RODRIGUES, 2016, p. 109).

O eixo análise de contexto da formulação da política, aborda o contexto socioeconômico, político e cultural de sua formulação, implantação e trajetória, ou seja, nessa fase é necessário levantar dados sobre esses contextos, bem como de outras políticas e programas correlacionados, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional (RODRIGUES, 2008).

Nessa fase, também é importante compreender, os modelos políticos, econômico e social vigentes quando da formulação da política, os grupos em disputa, os grupos que participaram da concepção, que pensaram a política, percebendo que esses grupos estão imersos num contexto mais amplo.

O eixo analítico, intitulado trajetória institucional, consiste em fazer uma reconstituição ou recomposição da trajetória da política, ou programa por meio das vias

institucionais e com diferentes agentes das instituições envolvidas na formulação e implementação da política. Segundo Lea Rodrigues (2016, p. 109) esse eixo analítico:

[...] é considerado um dos mais importantes para o entendimento sobre como, localmente, no ato da implementação de ações concernentes a políticas gestadas em esferas superiores, as diretrizes são compreendidas e reinterpretadas; principalmente quando, em razão dos processos de descentralização, é fornecida autonomia às esferas regionais e locais. Por meio desta análise é possível perceber descompassos entre as concepções presentes na formulação da política e aquelas acionadas quando da sua implementação; bem como detectar mudanças ocorridas durante o trajeto da política pelas vias institucionais.

Nesse eixo, percebemos como a política ou o programa é interpretado e ressignificado quando da sua implantação pelos diversos sujeitos.

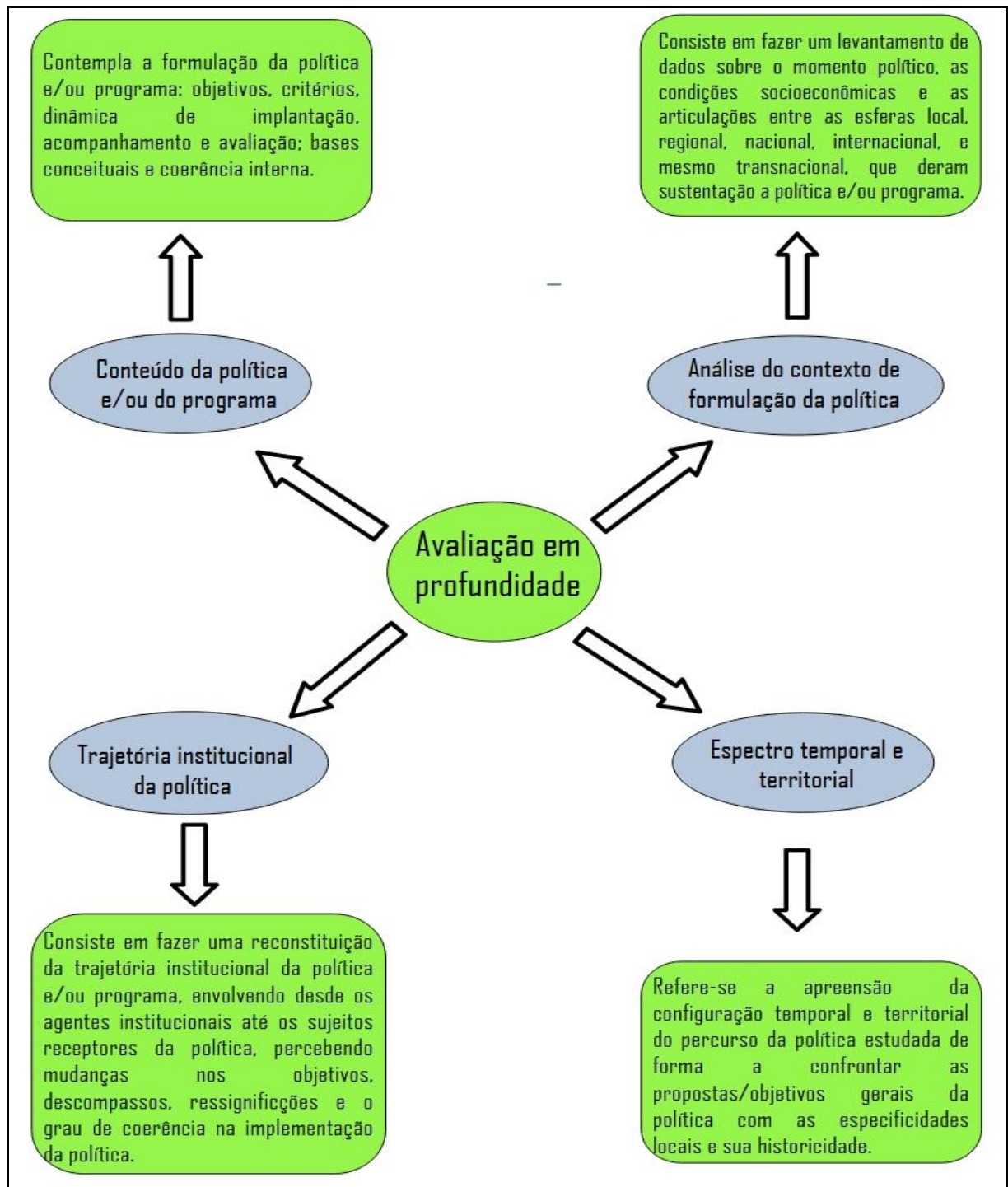
Por último, é apresentado o eixo relacionado ao espectro temporal e territorial, que está ligado com a trajetória institucional, haja vista que, na investigação da trajetória da política, adentramos em sua historicidade e em diferentes espaços e especificidades locais que interferem na implementação e no percurso da política. Nas palavras da autora:

Este último trata dos deslocamentos de uma política por espaços políticos, econômicos e socioculturais distintos, uma vez que comporta, não apenas do ponto de vista macro estrutural, o trânsito pelas esferas federal, estadual e municipal, mas a apreensão e efetivação da política em contextos distintos; sujeita, portanto, a uma variada gama de apropriações e interferências – conforme os interesses, jogos de poder e forças políticas locais –, podendo levar a resultados distintos, bem como revelar inadequações na forma como a mesma foi pensada, formulada e implantada, em razão de particularidades que dizem respeito à dimensão sociocultural local e/ou regional (RODRIGUES, 2016, p. 110).

Esses eixos analíticos caracterizam a avaliação em profundidade. E os mesmos, não seguem uma hierarquia, bem como não devem ser analisados de formas isoladas, precisam estar em articulação, como vimos acima, para que a política ou programa seja apreendido em sua integralidade.

Dada a complexidade desses eixos e a sua importância para a efetivação da avaliação em profundidade, procuramos resumi-los, para fins didáticos, na figura abaixo, ressaltando, de acordo com Rodrigues (2008; 2016) suas principais características.

Figura 2 — Quadro resumo da avaliação em profundidade e seus eixos analíticos



Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Rodrigues (2008; 2016).

É interessante perceber que a avaliação em profundidade não é um modelo a ser aplicado, ela é mais ampla e complexa, e busca compreender os significados que envolvem a política a partir dos próprios sujeitos:

Ressalta-se que, no seu intuito, a AP não constitui um modelo linear, pré-estabelecido e pronto para ser aplicado. Intenciona, na verdade, compreender a trajetória da política como um todo, considerando todas as fases do ciclo das políticas públicas (agenda, formulação, implementação e monitoramento) a partir da experiência dos diversos atores envolvidos na política (TORRES JÚNIOR; GUSSI; SILVA; NOGUEIRA, 2020, p. 153).

Ela é um processo interdisciplinar e multidimensional, haja vista que, contempla várias dimensões ou contextos (sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais territoriais e institucionais) nas quais os sujeitos estão inseridos, considerando, também, a complexa relação entre os sujeitos e esses contextos.

Imerso neste universo, o objeto de estudo proposto para esta pesquisa é avaliar o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) nas escolas municipais do município de Maracanaú-CE. Para tanto, recorreremos, quanto ao paradigma de pesquisa no âmbito da avaliação de políticas públicas, à perspectiva da avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008). Desse modo, nos empenharemos em avaliar esse programa detalhando-o sob o prisma dos seus eixos analíticos (conteúdo, contexto, trajetória institucional, espectro temporal e territorial) por entender que essa perspectiva permite dar conta de dimensões que as outras não chegam, ela “articula análise e avaliação” (CRUZ, 2019, p. 170).

Elegemos essa abordagem também porque a mesma confere importância a subjetividade na coleta e análise de dados e entendemos que sem esta, não é possível compreender o programa em sua completude, com suas peculiaridades, nuances, vicissitudes, haja vista que, essa perspectiva procura compreender a política a partir do olhar e da vivência dos sujeitos e dos contextos nos quais eles estão inseridos.

Nessas avaliações, vozes e contextos encarnados pela política são escrutinados [...] O avaliador chega perto da realidade observada e dos sujeitos contemplados pela política. No campo, ele pergunta, indaga, anota, registra, sente odores, escuta opiniões, percebe posicionamentos e, ao mesmo tempo, reflete sobre seu lugar. Fatos e valores estão intimamente relacionados, cabendo o controle da subjetividade. Tudo isso requer compreensões sobre os pressupostos filosóficos que alicerçam os paradigmas científicos [...] (CRUZ, 2019, p. 169).

Vale ressaltar que a apreensão da subjetividade é uma das características centrais dos enfoques contra-hegemônicos. E, por conseguinte, será considerada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Neste sentido, procuramos expressar a concepção teórica-metodológica assumida na presente pesquisa, ressaltando as suas principais características, que a situam no espectro dos paradigmas emergentes contra-hegemônicos no campo da avaliação.

5.2 Percurso Metodológico

Segundo Rodrigues (2008, p. 10),

Quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação. Olhamos à frente e para todos os lados, acima e abaixo, porque a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será limitada.

Portanto, a abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, pois se procura compreender a realidade pesquisada, um fenômeno social, a partir da análise de dados coletados, que envolvem, para além de dados mensuráveis, interpretação e subjetividade²³. Assim, a abordagem não poderia ser outra, como afirma Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p.21-22).

No presente estudo, o enfoque qualitativo foi tomado como referência por permitir perceber como os sujeitos envolvidos vivenciam, interpretam, reinterpretam e colocam em prática o programa PDACE. Trata-se não somente de escutá-los para saber se gostam ou não, se estão satisfeitos ou não, se o programa atende ou não às necessidades. Mas, para além desse esforço, também buscamos compreender/perceber o que está por trás das respostas dadas pelos sujeitos, levando sempre em consideração as contradições decorrentes não exclusivas, mas principalmente, da ideologia que subsidia o atual sistema econômico. Aqui vale ressaltar, que compreendemos ideologia como um conjunto de representações da realidade compostos pelas ideias da classe dominante que prescreve como e o que devemos pensar, sentir e agir, sendo sempre aceita e tida como verdade (KONDER, 1999; CHAUÍ, 1980).

Para compreender um fenômeno em sua essência, é preciso estudá-lo em uma determinada realidade, condicionada pelo momento histórico, por suas relações sociais, culturais e econômicas. Pedro Demo (1998) defende que a abordagem qualitativa é a mais

²³ Entende-se por subjetividade o mundo interior do ser humano composto por emoções, sentimentos, pensamentos, ideias, significados e representações que se relacionam com o mundo social e cultural (mundo externo), que influencia a forma de ser de cada indivíduo e ao mesmo tempo é influenciada pelo contexto em que o indivíduo está inserido (JAPIASSU, 1983).

adequada quando se trata de analisar a realidade dinâmica e não linear e quando exige interpretação e reinterpretação dessa realidade, como o estudo em questão.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias permitem maior familiaridade entre pesquisador e tema pesquisado, buscam compreender com maior profundidade o assunto, tornando-o mais claro. Seu objetivo é o aprimoramento de ideias, tendo um planejamento bastante flexível, levando em consideração os vários aspectos do objeto de pesquisa. As pesquisas descritivas têm como característica principal descrever o fato ou o fenômeno estudado, investigando assim suas especificidades (GIL, 2021). Diante das definições do autor, notamos que a caracterização da pesquisa como exploratória e descritiva permite uma compreensão mais detalhada do campo de estudo, viabilizando também uma investigação de como os sujeitos compreendem o programa que vivenciam.

Com suporte nessas ideias, recorreremos ao estudo de caso, considerado um tipo de análise qualitativa (YIN, 1994), embora também possa ser utilizado com outro enfoque. Segundo Yin (1994), trata-se da pesquisa mais adequada quando se pretende conhecer o “como” e o “por quê”.

O estudo de caso é uma investigação acerca de um fenômeno contemporâneo situado em um contexto (social, cultural, econômico e político) complexo, pelo qual se busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Ele se volta à coleta e ao registro de informações sobre um ou vários casos particularizados.

Para Yin (1994), o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar o fenômeno estudado. Gomes, Flores e Jimenez (1996, p. 99) definem como seu objetivo: “[...] analisar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar [...]”, definição esta que sintetiza as ideias de vários autores.

Yin (1994), Bogdan e Biklen (1994) diferenciam o estudo de caso em: estudo de caso único e estudo de casos múltiplos. O presente trabalho recorre ao estudo de casos múltiplos, pois este possibilita uma visão ao mesmo tempo, particular e de conjunto do fenômeno em questão. O estudo de casos múltiplos encerra vários casos únicos, favorecendo uma análise comparativa dos diversos casos, possibilitando uma visão mais ampla do fenômeno e uma base para criar possíveis generalizações científicas (YIN, 1994).

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, pois esta nos permite elencar elementos não contemplados no roteiro, mas pertinentes à análise. Esta estratégia possibilita maior flexibilidade, podendo assim ser revista e complementada durante o processo. Segundo Bogdan e Biklen, (1994, p. 34) a entrevista

“[...] é utilizada para desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...]”, assim podemos perceber como os sujeitos entrevistados, interpretam suas vivências.

Realizamos também observações diretas, visando penetrar mais afundo e conhecer melhor essa realidade, bem como comparar a execução e a rotina do programa nas escolas selecionadas para a pesquisa, com a proposta preconizada. Assim, a utilização de diferentes tipos de coletas de dados foi necessária para uma pesquisa em profundidade das políticas públicas, como destaca Rodrigues (2008):

[...] conclui-se, portanto, que o esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo; análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; abordagem cultural, compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre o mesmo programa, etc. (RODRIGUES, 2008, p. 11).

A presente pesquisa se desenvolveu no município de Maracanaú–CE, região metropolitana de Fortaleza (ver Anexo A – Mapa da região metropolitana de Fortaleza). Cidade atualmente composta por 38 bairros e 234.509 habitantes, segundo o último censo (2022).

Para fins de planejamento, aplicação das políticas públicas e investimentos municipais, esses bairros do município de Maracanaú foram divididos em Áreas de Desenvolvimento Local (ADL) uma divisão política administrativa, que será melhor explicada em seção posterior. Eram 6 ADLs intituladas pela numeração de 1 a 6. Atualmente, as ADLs passaram a ser chamadas de Regiões e suas divisões ficaram nomeadas com letras de A a F.

Referente ao sistema educacional, a rede pública de ensino do município é composta por 82 escolas que atendem a 42. 620 alunos, de acordo com o último monitoramento de matrícula, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de um sistema próprio, chamado Sistema de Gestão Escolar (SGE). Vale ressaltar que este número passa por variações diárias, pois depende das movimentações, de entrada e saída de alunos nas escolas municipais.

As escolas, na divisão político-administrativa, seguem a divisão das regiões (A a F) conforme os bairros nos quais se encontram.

Para a efetivação da presente pesquisa, delimitamos 3 escolas da rede pública de ensino do município de Maracanaú, que ofertam o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar.

O critério de escolha do *locus* da pesquisa baseou-se na complexidade e especificidades das etapas escolares da educação básica atendidas pela escola. Haja vista que cada escola selecionada atende públicos específicos do Ensino Fundamental. A Escola 1 atende somente os anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano; a escola 2 atende somente os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano; e a escola 3 atende os 2 públicos do ensino fundamental, anos iniciais e finais, do 1º ao 9º ano.

Tabela 1 — Escolas selecionadas para a realização da pesquisa

Escola	Público atendido	Região
1	Anos iniciais – 1º ao 5º ano	E
2	Anos finais – 6º ao 9º ano	E
3	Anos iniciais – 1º ao 5º ano Anos finais – 6º ao 9º ano	F

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Secretaria de Educação de Maracanaú.

Optamos por esse critério de escolha, por considerar que, do universo de escolas do município, praticamente todas elas se enquadram nessas 3 categorias selecionadas. Somente as creches e escolas que atendem exclusivamente Educação Infantil não se encaixam nesse perfil, e estas escolas não ofertam o PDACE.

Definimos como sujeitos da pesquisa para entrevistas, pessoas envolvidas com o programa a nível institucional, ou seja, técnico(a) da Secretaria de Educação responsável pelo programa, gestor(a) geral da escola, coordenador(a) pedagógico(a), articulador(a) do PDACE na escola, mediador(a) e o facilitador(a) de aprendizagem, profissionais estes, chamados na escola de monitores. Bem como a nível local, as pessoas beneficiadas diretamente com o programa são: as famílias e os alunos. Especificamente, uma família de cada escola e um aluno que participa do programa.

Tabela 2 — Perfil dos entrevistados da pesquisa

Nome	Função exercida	Tempo de função
Diretora A – Escola 1	Diretora	7 anos
Diretora A – Escola 2	Diretora	33 anos e 9 meses
Diretor A – Escola 3	Diretor	7 anos
Coordenadora B – Escola 1	Coordenadora	10 anos
Coordenadora B – Escola 2	Coordenadora	32 anos
Coordenador B – Escola 3	Coordenador	7 anos
Articuladora C – Escola 1	Articuladora	2 anos
Articuladora C – Escola 2	Articuladora	2 anos
Articulador C – Escola 3	Articulador	2 anos
Monitora D – Escola 1	Monitora	1 ano
Monitora D – Escola 2	Monitora	3 anos
Monitora D – Escola 3	Monitora	6 meses
Mãe E – Escola 1	Mãe	-----
Mãe E – Escola 2	Mãe	-----
Mãe F – Escola 2	Mãe	-----
Mãe E – Escola 3	Mãe	-----
Aluna F – Escola 1	Aluna	-----
Aluna G – Escola 2	Aluna	-----
Aluna F – Escola 3	Aluna	-----
Técnica da SME	Técnica da SME	18 anos

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados *in loco*.

Os sujeitos da pesquisa ganham significativo destaque, na perspectiva da avaliação em profundidade, adotada neste estudo, uma vez que buscamos compreender o programa a partir dos sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos que formulam, executam ou vivenciam o programa. (RODRIGUES, 2016; TORRES JÚNIOR, GUSSI, SILVA, NOGUEIRA, 2020).

Por esse motivo, entendemos que:

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade (MINAYO, 2012, p. 626).

Diante desse fato, entendemos que as falas, as ações, as impressões, ou seja, o material empírico coletado, chega até o pesquisador, impregnado da visão de mundo dos

atores e isso precisa ser levado em consideração quando da análise. Não podem ser descartadas, nem tão pouco tidas como verdade, precisamos transcender ao discurso com criticidade.

O movimento classificatório que privilegia o sentido do material de campo não deve buscar nele uma verdade essencialista, mas o significado que os entrevistados expressam. A esse momento fundamental em que pouco a pouco o pesquisador chega ao sentido das falas e de sua contextualização empírica denomino lógica interna dos atores, do grupo, ou do segmento. No momento em que compreender o sentido do que lhe foi relatado e do que observou no campo, o pesquisador não necessita mais estar colado às falas: seu aprisionamento a elas é uma das maiores fraquezas de quem faz análise qualitativa, pois significa que o investigador não foi capaz de ultrapassar o nível descritivo do seu material empírico (MINAYO, 2012, p. 624).

Com relação à análise dos dados, cabe ressaltar que realizamos, conforme os objetivos específicos, uma análise do programa tomando como base os eixos analíticos da avaliação em profundidade, articulando-os com os dados coletados mediante um levantamento bibliográfico e documental, das entrevistas semiestruturadas e da observação *in loco*.

Na análise dos dados, precisamos considerar, segundo Minayo (2012, p. 623) que:

Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses.

Ciente dessas condições, conduzimos a sistematização dos dados coletados, bem como a análise desse material, buscando responder às perguntas que emergiram nesse estudo, e o objetivo geral desse projeto, que é avaliar o programa em suas diferentes dimensões (eixos analíticos) e sua contribuição junto à comunidade escolar.

6 AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR (PDACE)

Após essas reflexões teóricas iniciais, cabe o questionamento: O que toda essa discussão contribui para o estudo da política pública, foco deste estudo?

Inicialmente, a compreensão do contexto de concepção, elaboração, sistematização e materialização da política pública. Ela não é neutra, é situada e emerge em um contexto, influenciando e sendo influenciada por ele. Em termos mais específicos, a política pública aqui estudada, Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE), que integra uma política mais ampla de Educação Integral, nasce imersa nesse espectro neoliberal, trazendo assim, em sua concepção características próprias desse contexto. Isso não significa dizer que todas as políticas públicas formuladas atualmente caracterizam-se apenas por serem reprodutoras da ideologia hegemônica, algumas apresentam características que visam uma ruptura, uma visão mais crítica, que contestam essa hegemonia.

Esse viés da política pública, muitas vezes, ou na maioria das vezes, não é perceptível sem uma avaliação mais profunda, das teorias que a fundamentam, dos direcionamentos dos grupos que pensaram e formularam, de como ela se materializa na prática e na sua interlocução com os sujeitos para os quais ela foi destinada. Deixando nítido a necessidade de recorrer a uma avaliação em profundidade, que investiga a política pública considerando 4 eixos analíticos, os quais são eles: análise de conteúdo do programa; análise de contexto; análise da trajetória institucional; e do espectro territorial e temporal. Eixos esses, que, teoricamente, procuramos expor na seção que trata sobre a epistemologia e metodologia avaliativa e que servirão de referência para, nesta seção, avaliar o programa PDACE, associados às entrevistas e observações realizadas em campo.

Assim, iniciaremos pelos eixos a análise de conteúdo e contexto da política por considerar necessário situar o contexto de criação do programa e, ao mesmo tempo apresentar os programas a partir dos quais o PDACE se originou e as transformações pelas quais eles passaram desde sua criação até o cenário contemporâneo.

6.1 Análise de conteúdo e contexto da política

Neste primeiro momento, apresentaremos os dados coletados referentes ao conteúdo e contexto do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) no município de Maracanaú–CE.

Entendemos que esses 2 eixos tem uma relação muito estreita, haja vista que, na análise de conteúdo, segundo Lima e Cruz (2021, p. 6) é realizado uma análise do material institucional tentando “[...] compreender o movimento de construção da política, analisando as intencionalidades do Estado no momento da criação, as concepções, ideias e os valores que estão inseridos no programa, bem como sua dinâmica de implementação”. Ao fazer esse levantamento, entramos na configuração do Estado, no qual a política está inserida, adentrando assim, no eixo da análise de contexto, cuja finalidade é trazer o momento político, histórico, econômico, social e cultural que deu sustentação a política ou o programa quando da sua formulação (RODRIGUES, 2008; 2016).

Assim, visando compreender o PDACE, necessitamos conhecer o conteúdo dos programas que deram origem ao mesmo e o contexto nacional no qual eles foram criados e reformulados até chegarmos no programa municipal.

Por esse motivo, apresentaremos a seguir o Programa Mais Educação, um dos maiores programas com a perspectiva de Educação Integral realizado pelo Governo Federal, e as transformações pelas quais ele passou até sua extinção. Considerando que essa explanação se faz necessária, a fim de que, posteriormente, o PDACE possa ser compreendido.

6.1.1 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação (PME) criado em 2007, no início do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), pela Portaria Normativa Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto Presidencial n.º 7.083/2010 consistiu numa ação intersetorial, encabeçada pelo Ministério da Educação, no momento estava à frente da pasta, Fernando Haddad (2005-2012), junto ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura e o Ministério

da Defesa. Esse programa constitui uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação²⁴ (PDE).

Ele surge como uma “[...] estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2011, p. 06).

De acordo com o art. 3º, do Decreto n.º 7.083/2010 eram 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 (BRASIL, 2010).

A perspectiva desse projeto era a ampliação gradativa da jornada escolar, com uma clara intenção de uma Educação Integral, (e não somente de uma Educação em Tempo Integral, mas a frente discorreremos sobre essa questão) aliada a um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde, entre outras. Possibilitando assim, o pleno desenvolvimento do educando. Oportunizando a ampliação de ambientes e tempos escolares sob a coordenação da escola.

Em qualquer país do mundo onde haja um mínimo de compromisso educacional, o sistema prevê horário integral de atendimento à escola [...]. O horário integral não deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, por professores adicionais (BUARQUE, 1994, p. 136).

A necessidade de ampliar a jornada escolar é um fato, que precisa ser pensado, discutido e avaliado.

²⁴ PDE foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n.º 6.094, que dispunha sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O PDE é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação. O PDE é constituído por mais de 40 programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. É uma ação ligada ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), onde cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa, ou seja, apresentar um plano de atuação, assim o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia e criou algumas novas e lançou assim o PDE (SAVIANI, 2007).

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (MOLL, 2009, p. 13).

Para tanto, seguindo o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como meta a ampliação progressiva da jornada escolar, ou seja, oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser no mínimo 7 horas diárias durante todo o ano letivo. Os alunos, no contraturno escolar, cumpririam uma carga horária de 15 horas semanais a mais, com as atividades do programa Mais Educação.

As atividades oferecidas eram organizadas em macrocampos: 1. Acompanhamento Pedagógico, 2. Educação Ambiental, 3. Esporte e Lazer, 4. Direitos Humanos em Educação, 5. Cultura e Artes, 6. Cultura Digital, 7. Promoção da Saúde, 8. Comunicação e uso de Mídias, 9. Investigação no campo das Ciências da Natureza, 10. Educação Econômica e Cidadania. Tendo estas, diversas atividades²⁵ a serem escolhidas pelas escolas.

O macrocampo Acompanhamento Pedagógico era obrigatório, podendo a escola, de acordo com sua realidade escolar, escolher pelo menos mais 5 atividades anualmente.

Vale ressaltar aqui que o programa tinha orientações diferenciadas para a implementação do programa nas escolas urbanas e nas escolas do campo, inclusive com macrocampos e atividades específicas.

Com relação ao financiamento para o desenvolvimento do programa, as escolas recebiam os recursos, conforme a quantidade de alunos inscritos no programa, via Programa

²⁵ Cada macrocampo tinha um conjunto de atividades definidas a seguir: **1. Acompanhamento pedagógico** (Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia). **2. Meio Ambiente** (Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade, Horta escolar e/ou comunitária). **3. Esporte e Lazer** (Atletismo, Ginástica rítmica, Corrida de orientação, Ciclismo, Tênis de campo, Recreação/lazer, Voleibol, Basquete, Basquete de rua, Futebol, Futsal, Handebol, Tênis de mesa, Judô, Karatê, Taekwondo, Ioga, Natação, Xadrez tradicional, Xadrez virtual, Programa Segundo Tempo). **4. Direitos Humanos em Educação** (Direitos humanos e ambiente escolar). **5. Cultura e Artes** (Leitura, Banda fanfarra, Canto coral, Hip hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta doce, Cineclube, Prática circense, Mosaico e Instrumentos de Corda). **6. Cultura Digital** (*Software* educacional/Linux Educacional, Informática e Tecnologia da Informação – Laboratórios de Informática e Ambiente de Redes Sociais). **7. Promoção da Saúde** (Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras). **8. Comunicação e uso das Mídias** (Jornal escolar, Rádio escolar, Histórias em quadrinhos, Fotografia, Vídeo). **9. Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza** (Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos e robótica) e **10. Educação Econômica e Cidadania** (Educação econômica e empreendedorismo, Controle social e cidadania). (BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, 2011).

Dinheiro Direto na Escola (PDDE), regidos por legislações específicas relacionadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação²⁶ (FNDE). Os recursos transferidos à escola destinavam-se a custeio e capital, ou seja, resumidamente, ao ressarcimento dos monitores e aquisição de bens ou materiais, de acordo com os materiais (kits) sugeridos, pois cada atividade ofertada tinha uma sugestão de itens que compunham um kit que a escola poderia comprar, bem como outros bens permanentes destinados ao desenvolvimento das atividades. As sugestões de materiais (kits) que poderiam ser comprados por atividades eram discriminadas no Manual Operacional de Educação Integral²⁷, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC. As secretarias municipais e estaduais trabalhavam em regime de cooperação, seguindo alguns critérios para a adesão ao programa.

O Programa Mais Educação atendia, prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁸ (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requeriam a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais. Observa-se assim

²⁶ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Ele tem como finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, de acordo com as diretrizes do planejamento nacional da Educação. A execução de alguns projetos relacionados à Educação Superior e ao Ensino Técnico também é de responsabilidade do FNDE. Alguns dos diversos projetos e programas em execução pelo FNDE são: Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola e Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Ele é responsável por ações que vão desde projetos de melhoria da infraestrutura das escolas à execução de políticas públicas. Sobre o FNDE. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2023/visao-geral/visao-geral-e-ambiente-externo>. Acesso em: 12 abr. 2024.

²⁷ O Manual Operacional da Educação Integral foi elaborado pela diretoria de currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para orientar os gestores das escolas sobre o funcionamento do programa. Ele aborda em detalhes todos os pontos do Mais Educação – da legislação aos recursos destinados às escolas, da relação da escola com a comunidade à descrição da importância da música, da leitura, do esporte na formação humana. Relaciona o conjunto das atividades que a escola pode escolher de acordo com sua realidade, número de estudantes ou localização – na área urbana ou no campo. O manual também detalha a forma de adesão ao programa, as etapas de habilitação, a divisão de responsabilidades e tarefas das secretarias de educação de estados e municípios e das escolas, o número mínimo de horas diárias da jornada escolar e da jornada semanal. É um documento que trata das especificidades do programa, desde os seus recursos didático-pedagógicos aos financeiros previstos para a sua execução.

²⁸ IDEB – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo MEC em 2007. Ele reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Assim, ele é calculado com base em dois tipos de informações: as informações sobre o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono), obtidas no Censo Escolar e as informações sobre o desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB (médias de desempenho dos alunos em exames padronizados obtidas no final das séries dos anos iniciais 5º ano, e anos finais, 9º ano e no 3º ano do Ensino médio, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática). O Índice varia de 0 a 10. É a partir do índice alcançado pelos entes federativos que a União oferece apoio técnico e financeiro, previstos na Constituição Federal (SAVIANI, 2007).

que o IDEB e o Índice de Vulnerabilidade Social²⁹ (IVS) eram prioridades para a implementação do programa. Mas especificamente, menor IDEB e maior IVS.

Consequentemente, caso a escola optasse por não atender todos os estudantes, a orientação era que a escola priorizasse:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
 - estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
 - estudantes em defasagem série/idade;
 - estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
 - estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
 - estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.
- (BRASIL, 2011, p. 13).

Ou seja, alunos em situação de maior vulnerabilidade social, como, por exemplo, alunos com defasagem idade/ano, alunos das fases de transições 2º, 5º e 9º ano, índices de evasão e repetência, beneficiários do Programa Bolsa Família, entre outros. Percebemos assim, que o programa tinha como um dos seus objetivos colaborar para diminuição da situação de insegurança dos alunos, inclusive a insegurança alimentar, pois os alunos tinham direito a merenda escolar, considerando que o programa ampliava o tempo de permanência na escola associado ao processo de escolarização cooperando para o enfrentamento de problemas sociais e educacionais com a perspectiva de mudar esta situação.

O programa zelava por uma boa relação escola-comunidade e que essa parceria extrapolasse os muros da escola, podendo as atividades acontecer em outros espaços do bairro, fortalecendo cada vez mais esse vínculo e tornando protagonistas os representantes da comunidade, que eram prioridades nas escolhas das monitorias das atividades e no coordenador do programa nas escolas (ou seja, a pessoa que acompanhava com o núcleo gestor o desenvolvimento do programa na escola).

²⁹ IVS - O Índice de Vulnerabilidade Social é construído a partir de indicadores do Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) no Brasil, sendo uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Esse índice procura dar destaque às diferentes situações indicativas de exclusão e vulnerabilidade social no território brasileiro, numa perspectiva que vai além da identificação da pobreza entendida apenas como insuficiência de recursos monetários.

Complementar ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o IVS traz dezesseis indicadores estruturados em três dimensões, a saber – i) infraestrutura urbana; ii) capital humano; e iii) renda e trabalho – permitindo um mapeamento singular da exclusão e da vulnerabilidade social para os 5.565 municípios brasileiros. Dessa forma, o IVS tem a pretensão [...] de sinalizar o acesso, a ausência ou a insuficiência de alguns “ativos” (os três grandes conjuntos de ativos são essas três dimensões citadas acima) em áreas do território brasileiro, os quais deveriam, a princípio, estar à disposição de todo cidadão, por força da ação do Estado (IPEA, 2015, p. 14).

Essa relação com a comunidade era um ponto forte do programa. Haja vista que essa ideia estava embutida na proposta de Educação Integral defendida pelo programa. Pregava que a comunidade deveria participar das discussões acerca da concepção que escola juntamente com a comunidade escolar tinha de Educação Integral, da implementação do programa nas escolas, das possibilidades de espaços na própria comunidade que sediassem as oficinas, das escolhas das atividades que seriam oferecidas, entre outros aspectos que envolviam o programa.

Existia a figura do professor comunitário, que era um professor(a) do quadro efetivo da rede, que de preferência, pertencesse à comunidade, essa figura seria o(a) coordenador(a) que articularia o programa e faria a interlocução com a comunidade, essa articulação era realizada através do comitê local, que:

[...] tem como objetivo integrar diferentes atores do território em que a escola está situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral – plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas, o número de estudantes atendidos (BRASIL, 2011, p. 19).

Para ser o professor comunitário, algumas características eram importantes que fizessem parte do perfil deste profissional, como, por exemplo:

- Aquele professor(a) solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar.
- Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo.
- Aquele que é sensível e aberto as múltiplas linguagens e aos saberes comunitários.
- Aquele que apoia novas ideias, transforma dificuldades em oportunidades e dedica-se a cumprir o que foi proposto coletivamente.
- Aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens e que tem gosto pela convivência com a comunidade na qual atua.
- Aquele que se emociona e compartilha as histórias das famílias e da comunidade (BRASIL, 2011, p. 17).

Os responsáveis pelas atividades, que eram chamadas na escola de oficinas, ou seja, os monitores que ministravam as atividades para os alunos, eram professores, estudantes que estavam em processo de formação docente, agentes culturais, pessoas da comunidade que se destacassem em alguma atividade, como, por exemplo, uma professora de balé, um capoeirista, ou outro artista da comunidade, entre outros, e as atividades escolhidas poderiam ter relação direta com esses potenciais já mapeados na e pela comunidade. Assim, o vínculo e o sentimento de pertencimento fortaleciam cada vez mais a responsabilidade compartilhada com o coletivo e a materialização da Educação Integral.

As atividades não necessariamente deveriam acontecer no espaço físico da escola, até porque muitas delas não tinham estrutura física adequada, principalmente espaços disponíveis, para receber os alunos no contraturno. A orientação do programa era fazer um mapeamento com a comunidade, de espaços dentro e fora da escola e como estes poderiam ser utilizados. Sempre considerando essa corresponsabilidade no processo de formação dos alunos.

Esses espaços podem variar de local para local, dependendo das características do território³⁰ no qual a escola está inserida. Podendo ser desde equipamentos públicos como museus, praças, parques, quadras ou um campo disponível próximo à escola, salões paroquiais, centros comunitários, pátios de entidades ou instituições como corpo de bombeiros, de empresas privadas, entre outros, que a comunidade dispuser e perceber que pode envolver para o pleno desenvolvimento das atividades.

A possibilidade de a comunidade trazer seus saberes locais e estes configurarem-se como uma extensão do saber institucionalizado e essa parceria ser estabelecida em benefício dos estudantes durante o tempo no qual os mesmos estão em atividades supervisionadas pela escola, implicava assim, no fortalecimento e na implementação de uma Educação Integral para além de apenas uma Educação em Tempo Integral.

E essa era a perspectiva do Programa Mais Educação, desde a sua formulação expressa nos documentos, orientações e manuais oficiais, sua implementação nas escolas e seu encerramento em 2016. (Que será comentado mais à frente).

Programa passível de críticas que possibilitassem melhorias e aperfeiçoamentos, mas que oportunizou milhares de crianças experienciarem diálogos e encontros com a cultura, com o esporte e lazer e com as outras diversas áreas contempladas pelos macrocampos.

Em substituição ao PME, com seu encerramento em 2016, surge o Programa Novo Mais Educação (PNME) detalhado a seguir.

6.1.2 Programa Novo Mais Educação

Após o golpe político materializado com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (2012-2016), o Programa Mais Educação foi extinto em 2016 e, ainda neste mesmo

³⁰ Retomando o conceito já mencionado acima, os territórios [entende-se como um recorte espacial envolto em relações de poder] se constituem a partir da escola e abarcam o entorno no qual os estudantes vivem. Além disso, são perpassados pelo conjunto dos serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, educação ambiental, ciência e tecnologia e outras. O conjunto de atores sociais presentes neste espaço também constituem o território. (ONGs, associações comunitárias, clubes de mães, associações comerciais, entre outros.) (BRASIL, 2011, p. 19).

ano, já no governo Michel Temer (2016-2018), tendo como ministro da Educação, Mendonça Filho (2016-2018) foi instituído pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) através da Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016 o novo programa, e para demarcar que seria diferente do programa anterior, apenas colocaram o adjetivo novo, na frente do nome do programa anterior, passando a se chamar Programa Novo Mais Educação (PNME). Inicialmente, ainda em meio a esse período conturbado, de crise pela qual o país estava imerso, parecia estranho e nada original mudar o programa e o nome ser praticamente o mesmo. Entretanto, posteriormente, passamos a compreender o porquê dessa dubiedade, ou a falta de originalidade no nome. Em parte, a falta de preparo técnico de algumas pessoas que assumiram contribuiu para isso, mas não foi o fator principal. Mas voltaremos a esse assunto mais à frente. Inicialmente, precisamos compreender o objetivo, a proposta do novo programa.

O Novo Mais Educação deixa de ser um programa intersetorial, ficando vinculado apenas ao Ministério da Educação.

O objetivo do programa fica bem claro na ementa da portaria, como pode ser lido em sequência: “Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016).

No início do documento orientador, está bem explícito no texto o foco do programa, que é “[...] o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação: Documento orientador – Adesão – versão I. Brasília, 2016). E justifica a criação do programa pelo não alcance desses indicadores do IDEB em 2013 e 2015 que entre outras, avalia os alunos das escolas das redes municipais no 5º e 9º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. E complementa com a ampliação da oferta da Educação em Tempo Integral.

A portaria especifica os objetivos do programa:

DOS OBJETIVOS

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 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 (BRASIL, 2016).

Assim, fica nítido o foco do programa, que é elevar os índices de leitura, escrita e matemática. A Educação Integral, que anteriormente era o carro chefe do Programa Mais Educação, não aparece nos objetivos do programa e no corpo do texto do documento orientador, quando é citada, é tratada de forma secundária.

O programa complementava a carga horária com 5 ou 15 horas semanais no turno, ou contra turno escolar com a realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. A escola optava por escolher a carga horária, 5 ou 15 horas.

Percebemos uma redução significativa na oferta dos campos e atividades. A exemplo, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, que era obrigatório nos 2 programas, no Mais Educação englobava Ciências, Filosofia e Sociologia, História e Geografia, Letramento, Línguas Estrangeiras, Matemática e Tecnologias de Apoio a Alfabetização. Já no programa Novo Mais Educação, o Acompanhamento Pedagógico se resumia em Português e Matemática. E as outras atividades ofertadas também ficaram reduzidas ao campo da Cultura e Artes e Esporte e Lazer.

As escolas que ofertassem 5 horas de atividades complementares por semana realizavam 2 atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, com 2 horas e meia de duração cada. As escolas que ofertassem 15 horas de atividades complementares por semana realizavam 2 atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, com 4 horas de duração cada, e outras 3 atividades³¹ de livre escolha da escola dentre as que eram disponibilizadas, a serem realizadas nas 7 horas restantes.

Vale ressaltar que encontramos dificuldade de material referente ao PNME, pois estes se resumiam à portaria que o instituiu, a Resolução n.º 17/2017 que trata da parte

³¹ As atividades que as escolas poderiam escolher estavam disponíveis no sistema do PDDE Interativo, sistema de acesso individual das escolas. De forma resumida, essas atividades estavam organizadas da seguinte maneira: **Acompanhamento Pedagógico (obrigatório):** Língua portuguesa e Matemática. **Cultura e Artes:** Artesanato, Iniciação Musical, Banda, Canto Coral, Cine Clube, Dança, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Leitura, Pintura, Teatro, Práticas Circenses e Meio Ambiente. **Esporte e Lazer:** Atletismo, Badminton, Ginástica rítmica, Tênis de campo, Voleibol, Vôlei na Praia, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Tênis de Mesa, Tênis de Campo, Judô, Karatê, Taekwondo, Natação, Xadrez tradicional, Xadrez virtual, Luta Olímpica e Capoeira (BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas – versão I. Brasília, 2017).

financeira, e ao caderno de orientações pedagógicas, o qual não tinha todas as informações expressas claramente. Algumas informações precisamos inferir e outras, buscar dentro dos subitens do texto, a exemplo, não encontramos em nenhuma parte dos textos as atividades que eram ofertadas para as escolas, a observação que era colocada é que essas atividades estavam disponíveis no sistema do PDDE Interativo³², entretanto, somente as escolas e as secretarias estaduais e municipais têm acesso a esse sistema. Assim, para identificar as atividades ofertadas, recorreremos ao caderno de orientações, na seção destinada à aquisição de materiais, na qual apresentava sugestões de materiais que poderiam ser adquiridos para cada atividade.

Houve mudanças também na nomenclatura dos atores envolvidos, como, por exemplo, os monitores das atividades complementares passaram a se chamar Facilitadores e os monitores das atividades obrigatórias, Língua Portuguesa e Matemática, de Mediadores de Aprendizagem. O Professor Comunitário que acompanhava e coordenava o desenvolvimento e implementação do Programa Mais Educação, e precisava reunir um conjunto de características, configurando um perfil mínimo para essa função, citado anteriormente, passa a ser intitulado Articulador, e os pré-requisitos para essa função, passam a ser: professor, coordenador pedagógico ou ter um cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, preferencialmente lotado na escola.

Outra grande e significativa mudança no programa, justificada pela nova conjuntura marcada pela austeridade fiscal, retrocesso democrático e populismo reacionário (GOMID; LEOPOLDI; SILVA, 2023), foi a redução brusca na parte financeira, ficando somente os recursos para ressarcimento dos facilitadores e mediadores de aprendizagens, sem nenhum reajuste, continuando a configurar numa ajuda de custo, e para despesas apenas de custeio, ou seja, desenvolvimento e manutenção das atividades, e para este, o recurso ficou limitado a R\$ 15,00 reais por adesão, por estudante para as escolas que implementaram carga horária complementar de 15 horas e R\$ 5,00 reais por adesão, por estudante para as escolas que implementaram carga horária de 5 horas. Vale ressaltar que esse valor por aluno é anual. Não cobrindo, assim, as despesas mínimas para a manutenção do desenvolvimento das atividades. Bem como deixou de existir as despesas de capital, ou seja, despesas com equipamentos e/ou materiais permanentes para a escola.

³² O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Para isso, o sistema tem ferramentas de apoio ao planejamento e à gestão escolar, por meio das quais as equipes escolares podem identificar seus principais problemas e definir ações para resolvê-los. O PDDE Interativo é uma plataforma, por meio da qual é possível acessar os programas/ações disponíveis as escolas, que podem ou não gerar transferência de recursos. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

Houve também uma redução das escolas atendidas, devido aos novos critérios que determinavam e restringiam as escolas aptas a integrar o programa. Esses critérios estavam expressos no Capítulo II da Resolução n.º 17/2017 do MEC que trata da adesão ao programa,

DA ADESAO

Art. 2º As secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras - EEx) deverão aderir ao Programa Novo Mais Educação por meio do módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, com a indicação das escolas vinculadas que estarão habilitadas a aderir ao Programa.

§ 1º As EEx deverão indicar as escolas que poderão participar do programa, com prioridade para:

I - Escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3,0 nos anos finais, concomitantemente; e

II - Escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais ou inferior a 3,0, nos anos finais. (Resolução Nº 17, de 22 de dezembro de 2017)

Com esses critérios, aliados à restrição financeira imposta, muitas escolas deixaram de ser contempladas pelo programa.

Com relação aos alunos atendidos, percebemos uma priorização atrelada, não somente, mas principalmente, ao desempenho escolar,

O PNME tem como finalidade contribuir para a alfabetização e letramento dos estudantes, promovendo ao mesmo tempo a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano, em razão disso, é importante que a seleção priorize os seguintes grupos de estudantes:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- IV. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- V. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VI. em situação de risco nutricional. (BRASIL, 2017).

O programa não contempla em seu documento e implementação a estreita relação escola – comunidade, outrora tão desejada e citada nos documentos oficiais do PME.

Localizamos, durante a pesquisa, somente uma minúscula parte no Caderno de Orientações Pedagógicas (2017) que trata especificamente da mobilização da comunidade escolar, entretanto percebemos que essa mobilização seria mais no sentido de a comunidade escolar estar ciente do que é o programa e o seu funcionamento e de pactuação de metas junto a escola. Não configurando assim uma ativa participação da e na comunidade. Haja vista que, vimos acima, que a proposta do PME era de que essa comunidade escolar decidia junto à

escola as atividades que seriam escolhidas, mapeavam espaços, ministravam as oficinas com seus saberes locais, ou seja, os saberes locais da comunidade se confluíam com os da escola.

Quanto ao campo da Educação Integral, podemos afirmar que o PMNE não dialoga com esse conceito, que para além de não aparecer expressamente nos documentos e orientações, também fica claro seu distanciamento teórico, a partir da declaração que sua concepção reside na importância dada a melhoria das avaliações externas, nos componentes Língua Portuguesa e Matemática.

Percebemos esse direcionamento na fala de Moll (2017):

Tendo vivido a história da construção do Programa Mais Educação [...] tenho uma grande tristeza quando olho para esse escopo do chamado Novo Mais Educação, porque ele tira a alma daquilo que tínhamos feito. Ele não dialoga, não dá continuidade e ele centra todo o trabalho na chamada competência acadêmica, no desempenho acadêmico. Eu não tenho dúvida que é fundamental que se aprenda português e matemática, que se aprenda a ler, escrever e interpretar textos. Mas estou absolutamente convencida que isso não se dá fora de um conjunto de atividades que fazem sentido as crianças, que permitem a expressão de todas as suas singularidades e potencialidades [...]. Tudo isso que nós fizemos teve ressonâncias importantes da permanência mais qualificada de crianças na escola [...] (MOLL, 2017).

O PNME afasta qualquer possibilidade de debate e discussões sobre Educação Integral trazida no bojo do Mais Educação, que sempre colocou esse conceito em centralidade. Ele contempla somente a Educação em Tempo Integral, em seu sentido mais restrito, ou seja, carga horária, tempo de permanência do aluno na escola.

Resumidamente, essa era a estrutura do programa Novo Mais Educação durante o governo Michel Temer (2016-2018) e início do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Percebemos, assim, permanências e rupturas entre os 2 programas, no que tange a vários aspectos, principalmente no que diz respeito à concepção de Educação Integral. Com relação a essa dimensão, temos uma clara ruptura que muda completamente a orientação do programa, seus objetivos e finalidades.

Frente ao exposto sobre os programas, cabe uma rápida discussão acerca dos objetivos na retaguarda de todo esse processo de mudança em curso, que representa o novo modelo político que entra em cena. Precisamos falar de educação nesse período de retrocesso democrático³³.

³³ Período compreendido desde o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 até o fim do mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro em 2022.

6.1.3 Educação em tempos de retrocesso democrático

Discutir, pensar e estudar políticas públicas sempre foi, é e sempre será relevante e necessário. Entretanto, neste contexto recente que vivenciamos e que atualmente estamos experienciando, frente essa conjuntura de reconstrução e retomada, esse tema se tornou crucial.

Presenciamos, no período de 2016-2022, um retrocesso e um desmonte de algumas políticas públicas na sua integralidade ou parcialmente, ou mesmo uma modificação na essência dessas políticas, desviando-as de seus objetivos iniciais.

Esse movimento aconteceu em várias esferas federais, com ênfase maior nas áreas relacionadas aos direitos sociais, educação e saúde, entre outras.

Neste período citado, 2016-2022 percebemos claramente uma brusca mudança de postura, direcionamento dos governantes com relação a esse tema, políticas públicas. Mudanças essas no sentido de desconstruir, desarticular e enfraquecer toda história de lutas e conquistas coletivas de direitos sociais acumuladas desde o processo de redemocratização.

Não é tão simples remeter-se a um período tão recente da nossa história, e, ao mesmo tempo, tão necessário ser analisado, discutido e compreendido. Dada a sua contemporaneidade, pouco acervo literário temos a nosso dispor, entretanto uma publicação atual, do IPEA e parceiros, intitulada Desmonte e Reconfiguração de Políticas Públicas (2016-2022) de Gomide, Silva e Leopoldi (2023), nos oferece uma brilhante análise do período em questão e das mais variadas formas de desmonte das políticas públicas federais.

E com base nessa literatura procuraremos entender alguns conceitos que remetem ao cenário atual que estamos vivenciando, bem como compreender o processo de desmonte que se deu na política pública educacional, na esfera Federal, mais especificamente na área de Educação Integral, o Programa Mais Educação.

A referida obra utiliza nomenclaturas interessantes para definir esse período recente da história brasileira, retrocesso democrático e populismo reacionário.

Para uma melhor compreensão, cabe aqui explicitar esses conceitos adotados. Retrocesso democrático é entendido como:

[...] a debilitação ou eliminação, sob a liderança do Estado, das instituições políticas que sustentam uma democracia [...] a deterioração das qualidades associadas com a governança democrática, em qualquer tipo de regime. Trata-se de mudanças sutis, dentro do próprio regime político, sem que se configure uma transição do regime democrático para o regime autoritário. [...] Erosão incremental das instituições, regras e normas, que resulta das ações de governantes devidamente eleitos (GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 16).

O marco desse retrocesso no Brasil, ademais de alguns eventos que já vinham acontecendo, foi o golpe político, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

A partir desse evento, começamos a perceber a mudança de direcionamento citada mais acima, e posteriormente entra em cena o chamado populismo reacionário, dentre outros nomes utilizados pela literatura especializada. Esse termo é definido como uma “[...] forma de representação [política] que recusa as instituições e os atores que se interpõem entre o povo e o representante [eleito]” (LYNCH; CASSIMIRO, 2022, p. 18 apud GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 19).

E os autores ainda reforçam com as definições propostas por Weyland (2021) e Schmidt (2022 apud GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 19) que diz que “[...] o populismo se define pelo estilo personalista de líderes que operam de modo oportunista e sem uma base programática [...]” bem como pela “[...] construção discursiva do descontentamento”. E podemos resumir o conceito com a seguinte explicação dos autores: “Portanto, o populismo reacionário rejeita as instituições intermediárias na relação entre o líder e o povo e, mais do que isso, trabalha intencionalmente para subverter-las como forma de retorno a um passado idealizado” (GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 19).

Essas definições são de extrema relevância para a compreensão das decisões dos caminhos (ou descaminhos) das diversas políticas públicas que estavam em andamento no país.

Entretanto, outros conceitos tornam-se essenciais para a discussão das modificações, permanências ou extinção de políticas públicas. Como, por exemplo, como tipificar essas modificações conforme as características das ações desenvolvidas.

Alguns autores tratam de um tipo de mudança de política pública chamado *policy dismantling*, ou seja, desmonte ou desmantelamento, que significam “[...] uma redução ou diminuição de políticas anteriormente existentes (BAUER; KNILL, 2014 apud GOMID; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 22). Tipo de mudança essa que tem sido praticada constantemente no período supracitado.

Ainda nessa obra, os autores trazem 4 tipos de mudanças em nível institucional que podem acontecer com as políticas públicas, são elas: a substituição; a sobreposição; a deriva e a conversão. Explicando resumidamente, podemos dizer que:

O primeiro tipo refere-se a quando há a **substituição** de uma política por outra, representando a mudança radical frequentemente apresentada nas principais teorias de mudança [...] na substituição há um esforço consciente para reestruturar fundamentalmente tanto os objetivos quanto os instrumentos da política.

A mudança do tipo **sobreposição** ocorre quando novas regras (objetivos e instrumentos) são anexadas às já existentes, por meio de emendas, revisões ou acréscimos às existentes. [...] sem abandonar os anteriores.

Por sua vez, a **deriva** é a mudança no impacto da política devido a alterações nas condições externas, permanecendo as regras formais da política (objetivos e instrumentos) as mesmas. [...] a deriva ocorre quando os objetivos da política mudam enquanto seus instrumentos permanecem os mesmos.

Finalmente, a **conversão** advém de quando a política permanece formalmente a mesma, mas é interpretada e implementada de novas maneiras. [...] Para Howlett, Ramesh e Perl (2020), na conversão há uma tentativa de mudar o mix de instrumentos para redirecionar os resultados para novos objetivos (GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 21).

Frente a essa tipologia, podemos pensar e analisar com maior precisão as mudanças pelas quais algumas políticas passaram recentemente. Entretanto, também podemos nos perguntar o porquê de algumas políticas resistirem ou então passar por poucas modificações, pelo menos visíveis para a maioria da população. Aqui entra outro conceito interessante, resiliência, muito bem colocado na obra citada, que mostra que algumas políticas são resilientes devido a alguns fatores que variam desde os custos de reversão da mesma, que muitas vezes não compensam, quando relacionados todos os custos investidos na implantação e execução, passando pelas expectativas criadas e os grupos de beneficiários da política, bem como os custos e benefícios políticos dessas decisões (GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023).

E baseado também nesses custos e benefícios políticos, o texto aborda 4 modos quanto a estratégias de desmonte (BAUER; KNILL, 2014 apud GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 23-24):

1) **Desmonte por omissão:** nenhuma decisão ativa e baixa visibilidade. Para os autores, esta é, talvez, a estratégia mais difundida, pois ocorre em situações nas quais o desmonte pode trazer custos políticos para o tomador da decisão ou em situações em que a rigidez institucional e a presença de fortes pontos de veto reduzem o espaço para formas mais ativas de desmantelamento.

2) **Desmonte por deslocamento de arena:** decisão ativa e baixa visibilidade. Esta estratégia implica a mudança das bases organizacionais ou administrativas de uma política, alterando as formas de participação dos diferentes atores e o jogo político em torno de determinadas ações. Embora a mudança de arena signifique que decisões de desmonte sejam tomadas, isso pode não ser óbvio para os beneficiários da política em questão. Assim, os custos de desmantelamento não podem ser atribuídos diretamente aos políticos.

3) **Desmonte por ação simbólica:** nenhuma decisão ativa e alta visibilidade. Tal tipo ocorre quando os atores políticos declaram deliberadamente suas intenções de desmontar determinada política, contudo não o fazem por não conseguirem ou por não estarem totalmente convencidos de que o desmantelamento será politicamente vantajoso.

4) **Desmonte ativo:** decisão ativa e alta visibilidade. Tal estratégia é aplicada quando os políticos querem desmontar alguma política e querem ser reconhecidos por isso. Isso pode ocorrer por fatores ideológicos com a inexistência de constrangimentos institucionais e uma alta relação entre custos e benefícios políticos.

Longe da pretensão de esgotar esse assunto, vasto, atual e pertinente, trouxemos apenas alguns conceitos dentre tantos explorados nessa obra citada, bem como na literatura especializada. Definições estas cruciais para a compreensão tanto da conjuntura nacional do recorte temporal citado, como dos acontecimentos e transformações pelas quais as políticas públicas passaram nesse período.

Frente a essa breve explanação voltaremos nosso olhar para uma esfera de extrema relevância, a Educação, área esta envolta de desafios, contradições e complexidades.

6.1.4 O processo de desmonte do Programa de Educação Integral – Mais Educação

A educação durante o período 2016-2022 passou por várias ações que podemos considerar como um conjunto de medidas voltadas de uma maneira geral para um desmonte estrutural, que em alguns momentos, foram ações de substituição, redesenho ou mesmo desmonte propriamente dito, desde a Emenda Constitucional n.º 95/2016³⁴, conhecida popularmente como Lei de Teto de Gastos, a diminuição de orçamento público para a pasta, passando por inúmeras trocas de ministros, num curto período, enfraquecimento de programas e projetos e mesmo a extinção de alguns deles.

Não é nossa pretensão aqui analisar todas essas ações e mudanças pelas quais as políticas públicas de educação passaram durante esse período. Até por que exigiria um estudo muito mais aprofundado devido à complexidade do tema. Nos deteremos no Programa Mais Educação, as modificações pelas quais ele passou até a sua extinção e uma tentativa de identificar por qual ou quais formas de mudança e desmonte ele foi submetido, buscando compreender os objetivos dessas ações.

O referido programa se estendeu até 2016, e encerrou suas atividades juntamente com o fim do governo da então presidenta Dilma Rousseff, com o golpe político, o *impeachment*. A partir desse momento, começamos a perceber o início do chamado *policy*

³⁴ A Emenda Constitucional n.º 95/2016 instituiu o Novo Regime Fiscal, no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social, com vigência por vinte anos. Esse regime, denominado “Teto de Gastos”, fixa limites individualizados para as despesas primárias dos órgãos dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público da União, do Conselho Nacional do Ministério Público e da Defensoria Pública da União.

dismantling, ou seja, do desmonte ou desmantelamento, citado acima, especificamente nessa área.

O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff representou a mais importante conjuntura crítica no período analisado. A princípio, o *impeachment* trouxe mudanças abruptas para a institucionalidade de alguns setores de política pública e abriu caminho para a criação de limites fiscais sem precedentes, a partir da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Teto de Gastos. Contudo, os impactos gerados não foram apenas de natureza fiscal ou administrativa. Destacadamente, a aprovação do *impeachment* impulsionou a conformação de movimentos políticos pouco comprometidos com a ordem institucional democrática, cujos efeitos ainda se fazem sentir seis anos depois, no período pós-eleições de 2022 [...]. Assim, a partir de 2016, inúmeros eventos conformaram um processo de declínio democrático no Brasil, ainda que eleições livres continuem a ocorrer no país (GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 16).

As modificações começaram a ser realizadas no âmbito educacional, o programa Mais Educação foi extinto e outro foi criado em seu lugar, o Novo Mais Educação, ainda no mesmo ano, 2016.

Diante da descrição mais acima realizada sobre o PNME, percebemos claramente um desmonte, não somente, mas especificamente no caso em questão, na esfera educacional, com as mudanças pelas quais esse programa passou. E esse foi somente um programa, mas sabemos que a educação passou por vários processos de desmonte, desde o financiamento, sucateamento e extinção de outros programas, até a desqualificação do quadro de pessoal responsável pelos mesmos.

Olhando especificamente para esse programa, o Mais Educação, à luz da literatura, percebemos que o mesmo tinha uma perspectiva progressiva de Educação Integral que foi interrompida.

Essa é uma das características pela qual podemos identificar o desmonte. Retomando o conceito de desmonte, entendendo-o “[...] como um tipo de mudança caracterizado pela redução dos objetivos e da densidade e intensidade de instrumentos utilizados em uma política pública” (GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 23).

Densidade entendida como quantidade de objetivos e instrumentos da política e amplitude de cobertura da política. E intensidade está mais relacionada à qualidade e configuração dos instrumentos, ao nível de alcance e resultados das intervenções.

Assim, tivemos uma redução tanto na densidade quanto na intensidade dos instrumentos desse programa. Redução de objetivos, de atividades, de financiamento que conseqüentemente diminui seu campo de atuação e seus resultados. Haja vista que deixa de ser um programa interministerial de uma grande abrangência, bem como de uma perspectiva

ampla de desenvolvimento holístico, integral do ser humano, para uma atividade com um foco voltado para o desenvolvimento específico da capacidade cognitiva geral, ou seja, de uma visão de ser humano multidimensional para uma visão unidimensional.

Voltando ao texto tomado como base referencial o livro “Desmonte e Reconfiguração de Políticas Públicas (2016-2022)”, no qual explicita algumas estratégias de desmonte que podem ser ou não ativamente ou se os atores desejam ou não explicitar essas ações. Analisaremos o programa específico à luz dessa teoria, percebendo em qual estratégia de desmonte as ações se encaixavam.

Consideramos que o programa passou inicialmente por um desmonte por deslocamento de arena (ver descrição do conceito acima). Haja vista que houve uma decisão ativa de desmonte. Aqui, é necessário voltar à questão levantada anteriormente com relação ao nome do programa. A partir do momento em que se utiliza a estrutura e dinâmica do programa e até mesmo o nome com uma pequena alteração, transmite a ideia de uma suposta continuidade, ou seja, as mudanças, implicam numa baixa visibilidade nas ações de desmonte, principalmente para quem não é da área ou mesmo para a maioria da população, e mesmo o público coberto por essas ações. Inclusive porque as consequências desse processo de desestruturação da implementação da Educação Integral serão sentidas em médio e longo prazo.

Posteriormente, em 2019, quando assume o presidente Jair Messias Bolsonaro, percebemos a passagem para um desmonte por omissão, haja vista que nenhuma mudança foi realizada, ficando mais fácil dar continuidade ao processo de desmonte, praticamente sem nenhuma visibilidade. Até que, em dezembro de 2019, o programa foi extinto sem que houvesse outro programa que o substituísse ou o complementasse. Ficando na responsabilidade dos estados e municípios ações que contemplassem a ampliação da carga horária e Educação Integral. Completando assim, o ciclo do desmonte.

Frente o exposto, percebemos o quão complexo é analisar as mudanças numa política pública, em um contexto conjuntural conturbado e recente, o que torna mais complexa ainda essa ação, pois estamos em meio, vivenciando essas mudanças em curso, dificultando, muitas vezes, a parada e a reflexão sobre o que realmente está acontecendo.

Esta análise torna-se mais desafiadora, haja vista a literatura específica, recente e complexa, que descreve tipos, formas, estratégias, motivações para as ações de desmonte de políticas públicas.

Ao realizar essa análise, tendo como base a literatura citada, identificamos ações de desmonte por vezes ativa, outras por omissão.

Inicialmente, tivemos uma “substituição” do programa por outro, que utilizou a estrutura e dinâmica e até mesmo o nome do programa anterior, podemos dizer intencionalmente. Entretanto, foram realizadas mudanças substanciais na essência do programa que reduziram seus objetivos, instrumentos, amplitude e financiamento.

Uma atitude intencional e ativa, mas que inicialmente não teria tanta visibilidade e custos políticos, dada a especificidade do programa e como as ações foram realizadas, escamoteando o desmonte.

Deste modo, a luz de um pequeno recorte da literatura especializada, percebemos as nuances do desmonte, às vezes clara, às vezes disfarçada, pelo qual o programa foi submetido. Após a análise, ficou muito nítida a posição dos governos em questão com relação às políticas públicas de grande amplitude voltada para a população de maior vulnerabilidade econômica e social.

Esse desmonte é apenas uma pequena amostra de um desmonte maior pelo qual passou a educação em nosso país, que por sua vez está inserido em um contexto maior, alinhado com um projeto de governo, caracterizado por um retrocesso democrático, orientação ultraliberal, austeridade fiscal, ataque as instituições e populismo reacionário. O governo Temer e recentemente o governo Bolsonaro tinham “[...] em sua agenda a desconstrução de políticas progressistas (como a proteção ao meio ambiente, de minorias, de igualdade social e de gênero)” (GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 36).

Os efeitos deste desmonte na política de Educação Integral podem ser visualizados em vários aspectos, principalmente quando analisamos o percentual de matrículas em tempo integral no Brasil no período compreendido entre 2014 e 2023, como podemos ver a seguir:

Figura 3 — Gráfico do percentual de matrículas em tempo integral no Brasil de 2014 -2023.



Fonte: Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários (as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito o Programa Escola em Tempo Integral. Módulo 1: O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seus ordenamentos jurídico (2025, p. 21).

Este gráfico expressa as marcas e os efeitos da descontinuidade da política nacional de Educação em Tempo Integral em nosso país. Vemos que, no ano de 2016, ocasião em que o Programa Mais Educação foi descontinuado, ocorreu uma significativa diminuição na oferta dessas matrículas no território nacional. E após 4 anos de instabilidade, percebemos que, a partir de 2020, iniciou um lento processo de avanço progressivo dessas matrículas. Entretanto, esse crescimento se mostra ainda inferior ao já conquistado, anos antes. Em suma, o gráfico demonstra o quão difícil foi e ainda é para os estados e municípios recuperarem as perdas decorrentes da descontinuidade da política nacional de educação integral.

As consequências dessas ações desastrosas que aconteceram recentemente em nossa história ainda reverberarão por muito tempo, não sabemos ao certo as extensões dessas consequências. Esse período necessita ser analisado, observado e estudado com muita cautela.

Em síntese, muitos fatores explicam a dinâmica das ações do desmonte, mas para uma compreensão efetiva, é primordial situar e entender o contexto em que elas acontecem.

Com relação à esfera educacional, o que se percebe é que com a alternância no poder, sem uma maior preocupação com a continuidade das propostas educacionais e com a priorização de interesses particulares e partidários em detrimento dos interesses coletivos, dificulta a consolidação de uma educação de qualidade. Precisamos de mecanismos políticos

que deem continuidade às políticas educacionais, isto é, projetos de Estado e não de governo, pois sem estes a educação brasileira estará subjugada a um movimento de eterno recomeço, sem alcançar, de fato, os resultados esperados.

E esse é o contexto do surgimento do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE), política pública educacional municipal, foco deste estudo.

6.1.5 Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar - PDACE

O PDACE foi formulado e implementado imerso nesse contexto político nacional de desmontes de políticas públicas e pautas regressistas, no ano de 2019, no município de Maracanaú–CE, no segundo mandato do prefeito Firmo Camurça (2017-2020), vale ressaltar que este, integra um grupo político que administra a cidade desde o ano de 2005 até o momento.

O município de Maracanaú, localizado na região metropolitana de Fortaleza, (ver Anexo B – Mapa de localização de Maracanaú–CE no contexto da Região Metropolitana de Fortaleza), possui o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado, atrás apenas de Fortaleza. Conta com 234.509 habitantes, segundo o último censo (2022), sendo o quarto município mais populoso do estado. É considerado o maior centro industrial do estado do Ceará.

O programa foi instituído em 2019, inicialmente, a fim de contemplar as escolas municipais que não foram beneficiadas com o programa do governo federal Novo Mais Educação, haja vista que este reduziu consideravelmente o número de escolas atendidas, como descrito acima. Sua implementação, conforme a secretaria de educação de Maracanaú, tinha como justificativa:

Possibilitar o desenvolvimento pleno dos educandos de Maracanaú é um dos principais objetivos da educação do município, com essa intenção a Prefeitura de Maracanaú através da Secretaria Municipal de Educação lança o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar que tem por objetivo trabalhar com os educandos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com atividades no contraturno escolar nos mesmos moldes do Programa Novo Mais Educação do Governo Federal com a intencionalidade de contribuir com a melhoria da aprendizagem (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ, 2019).

E este foi apresentado seguindo as mesmas diretrizes e orientações do Programa Novo Mais Educação, inclusive com as mesmas contradições expressas nesse programa.

Uma dessas contradições aparece de forma bem explícita, quando coloca que um dos objetivos é o pleno desenvolvimento dos educandos, tomando como referência um dos aspectos da Educação Integral, aspecto esse não contemplado pelo PNME, que apenas citava uma ampliação da carga horária do aluno na escola.

Inicialmente, em 2019, no município, existiam em consonância os 2 programas, o PNME do governo federal, em algumas escolas que se encaixavam nos critérios estabelecidos pelo programa e o PDACE do governo municipal, nas escolas que não eram contempladas pelo PNME. Entretanto, logo o PNME foi extinto, no final do ano de 2019, e o município assumiu na íntegra a responsabilidade pelas atividades que aconteciam no contraturno escolar.

O programa previa um regime de colaboração entre a Secretaria de Educação de Maracanaú (SME) e as escolas municipais, tendo cada ente suas respectivas competências.

COMPETIRÁ À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- a) Elaborar e divulgar as normas relativas aos critérios de repasse, execução e prestação de contas dos recursos do programa;
- b) Repassar aos Conselhos Escolares, mediante Termo de Transferência Direta os valores para ressarcimento dos mediadores de aprendizagem e facilitadores, aquisição de materiais didáticos, na modalidade custeio, para a realização das atividades;
- c) Acompanhar, fiscalizar e controlar a execução dos recursos;
- e) Receber e analisar as prestações de contas provenientes, emitindo parecer, favorável ou desfavorável, acerca de sua aprovação;
- f) Prestar assistência técnica aos Conselhos Escolares das escolas contempladas, fornecendo-lhes as orientações necessárias para que seja assegurada a implementação do Programa.
- g) Acompanhar o desenvolvimento pedagógico das atividades nas escolas.

COMPETIRÁ ÀS ESCOLAS

- a) Encaminhar ao setor competente da Secretaria de Educação o Plano de Atendimento da Escola e o número de alunos que serão beneficiados, para serem contempladas com recursos destinados ao desenvolvimento de atividades;
- b) Executar os recursos repassados para implementação do Programa de 3 Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar de acordo com os Planos de Atendimento da Escola, aprovados;
- c) Empregar os recursos em conformidade com o disposto nas normas e os critérios estabelecidos para a execução do Programa, mantendo em seu poder, à disposição dos órgãos de controle interno e externo e do Ministério Público, os comprovantes das despesas efetuadas com materiais de consumo e ressarcimento dos mediadores de aprendizagem e facilitadores, observado os prazos legais, contados da data do julgamento da prestação de contas pela Secretaria de Educação;
- d) Afixar, nas sedes da escola, em local de fácil acesso e visibilidade, demonstrativo sintético que evidencie os materiais adquiridos e os ressarcimentos que foram pagos, com a indicação dos valores correspondentes;
- e) Prestar contas à Secretaria de Educação da utilização dos recursos recebidos, acompanhada da “Relação de Atividades voltadas à Implementação” do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar;
- f) Disponibilizar, quando solicitada, às comunidades escolar e local toda e qualquer informação referente à aplicação dos recursos do Programa; [...] (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ, 2019).

Cabe ressaltar que, inicialmente o documento que norteava as ações do PDACE nas escolas era o mesmo do PNME. Não existia, ou melhor, ainda não existe um documento que contemple o escopo do PDACE no município. Assim, o conteúdo deste é similar àquele.

Sendo assim, a escola, praticamente, tem as mesmas opções de escolhas de atividades dentro dos macrocampos, sendo 2 deles obrigatórios, Letramento e Matemática e 3 de livre escolha. Dispomos a seguir o quadro com as atividades do PDACE ofertadas às escolas para uma melhor visualização.

Tabela 3 — Atividades ofertadas para execução do programa PDACE nas escolas

MACROCAMPUS	ATIVIDADES
Acompanhamento Pedagógico	Leitura e Produção de Texto/Letramento; matemática;
Educação Ambiental	Agenda 21, Horta Escolar e/ou Comunitária
Esporte e Lazer	Recreação; Lutas Marciais; Esportes Coletivos; Esportes Individuais.
Cultura, Artes e Desenvolvimento Humano	Canto Coral; Capoeira; Danças; Desenho; Ensino Coletivo de Cordas; Flauta Doce; Escultura; Grafite; Pintura; Teatro; Ética e Cidadania.
Comunicação e Uso de Mídias	Jornal Escolar; Fotografia; Histórias em Quadrinhos.
Tecnologias Educacionais	Robótica Educacional; Informática Educativa

Fonte: Elaboração própria com base no documento do PDACE (2019).

Com relação aos atores envolvidos no programa, também segue a mesma linha do PMNE, como vemos a seguir:

Tabela 4 — Atores envolvidos no PDACE e suas respectivas funções

ATORES ENVOLVIDOS NO PROGRAMA	FUNÇÃO
Articulador	Responsável pela coordenação e organização do programa na escola.
Mediador de aprendizagem	Responsável pela realização das atividades referente ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico.
Facilitador	Responsável pela realização das atividades de livre escolha, referente aos demais macrocampos.

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos orientadores do PMNE e informações do PDE interativo.

Os mediadores, preferencialmente, precisam ser graduados ou graduandos em cursos de licenciaturas em Letras ou afins e Matemática ou áreas afins. E os facilitadores das outras atividades, cursos na área ou notório saber reconhecido pela comunidade. Vale ressaltar que, de acordo com a técnica da SME entrevistada, tanto os mediadores como os

facilitadores são chamados pela SME e pelas escolas de monitores, apesar do documento do PNME e do esboço de umas orientações que encontramos com uma das técnicas do PDACE, citar os referidos nomes, mediador e facilitador.

Com relação ao ressarcimento dos mediadores e facilitadores, este segue a Lei n.º 9.608/98 que dispõe sobre o serviço voluntário. E os valores desse ressarcimento também seguem o documento orientador do PMNE. Como podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela 5 — Valores do ressarcimento dos mediadores e facilitadores do PDACE

MACROCAMPO	NOMENCLATURA DOS RESPONSÁVEIS PELAS ATIVIDADES	VALOR POR TURMA
Acompanhamento pedagógico	Mediador	R\$ 150,00
Atividade de livre escolha	Facilitador	R\$ 80,00

Fonte: Elaboração própria com base nas informações do documento orientador do PMNE (2016) e documentos internos da secretaria de educação do município de Maracanaú (SME).

Faz-se necessário uma observação com relação a estes valores, que permanecem os mesmos desde o Programa Mais Educação (PME) sem nenhuma alteração, fato este que se torna um empecilho para o desenvolvimento do programa, haja vista que, muitas vezes existe uma dificuldade em voluntários para a execução das atividades, bem como uma alta rotatividade dos mesmos, que saem muitas vezes para ocupar uma atividade com um ressarcimento ou remuneração maior.

Não existe ainda, embora esteja em construção, uma legislação própria do município com relação ao PDACE, este, a nível municipal, está alicerçado em legislações já existentes, uma delas é a Lei n.º 2. 805, de 02 abril de 2019, que modifica outra lei municipal que trata sobre o Programa de Autonomia Escolar (PAE), programa este relacionado à questão financeira, permitindo o ressarcimento dos mediadores e facilitadores do programa.

Outra lei que dá sustentação ao PDACE é a Lei n.º 1.781, de 26 de dezembro de 2011 que institui a política de ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Maracanaú, acompanhada da Resolução do Conselho Municipal de Educação n.º 17/2013, substituída recentemente pela Resolução n.º 053/2023 que fixa as normas para a política da ampliação da Jornada Escolar do Sistema de Ensino do Município de Maracanaú.

Seguindo essa legislação, o PDACE está incluído como uma política de Educação em Tempo Integral, como vemos no art. 2º da Lei n.º 1.781/2011,

Art. 2º. A Política de Ampliação da Jornada Escolar tem por objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas municipais, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§1º. Para os fins desta lei, considera-se educação básica em tempo integral na rede pública de ensino do Município de Maracanaú a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§2º. A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§3º. As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (MARACANAÚ, 2011).

Mais especificamente, no primeiro parágrafo, onde se esclarece que a educação básica em tempo integral no município corresponde à jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas diárias, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares. Olhando por essa vertente, podemos classificar o PDACE como um programa de Educação em Tempo Integral.

Entretanto, encontramos contradições explícitas nessas legislações, pois quando recorremos à Resolução n.º 053/2023, que considera a lei acima citada, esta nos diz em seu Capítulo I - Da Educação Integral, que:

Art. 1º – Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração de dez horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (MARACANAÚ, 2023).

Aqui, para ser considerada Educação em Tempo Integral, precisa ter uma ampliação de 10 horas diárias, requisito este que o programa não atende. Ficando um pouco confuso e delicado definir essa perspectiva do programa.

Nas orientações da SME para o programa, percebemos uma perspectiva de Educação Integral, quando cita o pleno desenvolvimento dos educandos e as múltiplas dimensões do ser humano, como podemos destacar:

Possibilitar o desenvolvimento pleno dos educandos de Maracanaú é um dos principais objetivos da educação de município, com essa intenção a Prefeitura lança o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar [...]. Por

meio desta política se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ, 2019).

Percebe-se, assim, uma incoerência em termos conceituais nas legislações e documentos que dão sustentação ao programa, bem como sentimos falta de um documento mais detalhado que contemplasse o programa como um todo, suas concepções, as ações e objetivos.

Essa incoerência também é percebida quando confrontamos os entrevistados acerca dessas concepções, Educação Integral e Educação em Tempo Integral, e em qual delas o PDACE se localiza. A divergência e/ou confusão no uso dos termos é bem nítida em alguns trechos das entrevistas,

Eu acho que ele é uma política de formação integral. Eu acredito que de tempo integral ainda não, porque a escola ainda não tem, na nossa, por exemplo, o aporte necessário para sustentar um dia inteiro uma criança aqui no local. Hoje ela está nessa condição, mas a gente espera que logo em breve, com ações mais efetivas financeiras, a gente possa agregar essa condição de deixar essa criança em tempo integral. (Coordenador Pedagógico B – Escola 3).

Eu não sei qual a diferença, de tempo ou integral. Era para ser integral, né? Como os outros, mas aqui na nossa escola não está sendo integral. Porque a gente tem outras concepções, né? A gente foca mais aonde? No ensino e a aprendizagem dos conteúdos de sala de aula. Não tem aquela outra formação artística, de esporte, de lazer. (Coordenadora Pedagógica B – Escola 2).

Eu vejo um pouco de diferença. Na questão do integral, eu vejo que fica algo meio que incompleto e que os alunos tentam adquirir todo esse ensinamento que foi colocado a eles durante o integral em casa. Já em tempo integral, eu acredito que eles estão ali todo dia adquirindo aquele conhecimento do caso.

Então, sim, eu acredito que tem um pouquinho de diferença, sim, porque eu acredito que a escola de tempo integral, ela é completa. Ela tem ali o dia todo, no caso, que o aluno poderia estar perdendo aquele tempo de estudo e colocando em outra coisa. Na verdade, ele está ali adquirindo conhecimento o dia todo. (Monitora D – Escola 1).

E qual é a diferença entre o integral e o tempo integral? (pausa para pensar) Eu acho que é de tempo integral, porque aí o aluno vem manhã e tarde e aí é praticamente o integral, porque ele só vai almoçar em casa. (Coordenadora Pedagógica B – Escola 1).

Esses relatos reforçam, em certa medida, a discussão apresentada mais acima, sobre a conceituação dos termos, que se torna ainda mais complexa, frente as diversas concepções que os mesmos termos assumem em um mesmo espaço institucional pelos diferentes atores envolvidos no programa.

Os gestores gerais, apesar de algumas divergências, trouxeram elementos mais consistentes para a classificação do programa, ou seja, demonstraram uma maior compreensão acerca da compreensão dos termos em questão, como podemos perceber a seguir:

Eu acho que ela é... a gente pode considerar tempo integral, né? Apesar do aluno não ficar para o almoço, porque tem só esse espaço que ele vai em casa e volta, né? Mas eu acho que é considerado tempo integral, porque ele passa os dois turnos conosco, né? Chega às sete, seis anos, chega a uma, sai às cinco, então eu acredito que é considerado tempo integral. (Diretora A – Escola 1).

Eu penso que ele é uma educação de tempo integral. Não é uma educação integral. Mas ela (Secretaria de Educação) sempre fala assim, né, a questão de os meninos estarem, porque assim, quando ela fala em tempo integral ou nas escolas integrais, ela frisa muito a questão das horas, né? O aluno tá, se ele ficar 4 horas de manhã e 3 horas, fica 7 horas. Pra ela, ela considera a questão do tempo.

Mas quando a gente vê na aplicabilidade dele dentro da escola, aí a gente vê que realmente, eu não acho que é integral, e sim tempo integral. Porque tem uma diferença muito grande dele ficar direto na escola, vamos supor, entra às 7 horas e sai às 5 horas da tarde, do que ele ter essa quebra. Fica na hora normal de aula e no contraturno, vai pra casa, almoça, volta pra cá pro contraturno. (Diretora A – Escola 2).

É mais de tempo integral, né? São mais horas que o estudante passa na escola. Para ser educação integral ainda faltam algumas ferramentas, né? Mas é um ensaio, eu acho que é um ensaio. (Diretor A – Escola 3).

Para os diretores escolares o PDACE é considerado um programa de tempo integral, justificado nas falas pela questão das horas complementares que os alunos passam na escola. De fato, essas horas, excedentes ao tempo regular, que os estudantes estão sob a responsabilidade da escola, configura a Educação em Tempo Integral, que está, diretamente liga ao tempo que o aluno permanece na escola, e recentemente ratificada com a Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, do Governo Federal, sendo esta, a mais recente legislação referente a este tema.

Esta lei, em seu art. 3º, parágrafo 1º, reafirma a quantidade mínima de horas para que a jornada escolar seja considerada em tempo integral,

§ 1º Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (BRASIL, 2023).

A lei reforça a questão do tempo integral relacionando a ampliação do tempo, e a Política Nacional de Educação em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral, vem com o olhar voltado para a qualidade dos processos, da formação do aluno durante o tempo no

qual ele está na escola. Configurando, atualmente, como a forma mais adequada de se abordar o tema em questão, haja vista que ambos os conceitos se tornam complementares.

No entanto, ao analisar minuciosamente esses recortes das entrevistas, percebemos algumas contradições que emergiram dessas falas, haja vista que, tanto para os diretores como para a Técnica da Secretaria de Educação responsável pelo programa, bem como para outros atores, mas principalmente para estes, quando o aluno passa os 2 turnos na escola, sem o intervalo do almoço, essas escolas são consideradas integrais, independente das atividades que são realizadas durante o tempo no qual os alunos estão na escola, ou seja, para eles o raciocínio é o seguinte: quando o aluno passa o dia inteiro e almoça na escola, é integral e quando o aluno se desloca até sua casa para almoçar e volta, configura tempo integral.

Esse entendimento, apesar de aparecer explicitamente em algumas falas, não é ressaltado com clareza de definição, ele aprece como um conceito que popularmente é utilizado para designar as escolas nas quais os alunos ficam o dia todo, que no município são chamadas usualmente de Escolas Integrais. Fica nítido que não há uma reflexão sobre o todo, ou seja, sobre o conjunto de ações, atividades, formações que permeiam o tempo que o aluno permanece na instituição. O fator determinante, são as horas contabilizadas, haja vista que, metas e pactuações, a nível federal e estadual, foram firmadas com relação à ampliação dessa permanência do aluno na escola, e estas necessitam ser cumpridas, com prazos a serem executados. Bem como não há uma reflexão sobre o que significa de fato uma escola integral e uma escola em tempo integral.

Essas questões, citadas nas falas acima, são complementadas no relato da Técnica da Secretaria de Educação:

Ele é um programa, o Contraturno funciona da seguinte maneira. O aluno, ele vem para a escola num turno, num período, tem aula regular de 4 horas, vai para casa, no momento do almoço ele vai para casa e, ao retornar, ele tem mais horas de atividades com as oficinas. Então, ele permanece 7 horas na escola, 4 horas no ensino regular e 3 horas ele permanece fazendo as oficinas, certo? Aí, como você calcula, contabiliza as 35 aulas semanais.

Ele é um programa de tempo integral, porque ele já coloca o aluno na caminhada da educação integral. Futuramente, as escolas, elas estão se adaptando para serem de 40 horas, mas a gente sabe que não, que existe todo um trabalho nessa caminhada, estruturar. Devagarinho, as escolas estão pegando turmas e tornando-as integral.

Como Maracanaú, em 2024, já trabalha na perspectiva de atender a porcentagem de acordo com a pactuação que houve do Estado com os municípios, que seria atender 60% dos alunos de 8º e 9º anos no contraturno, ampliando essa jornada, aumentando essa jornada dentro da escola. Então, a gente já trabalha nessa perspectiva de escola integral de 40 horas, certo? [...] A diferença é que a de 40 horas o aluno permanece na escola com almoço e a de 35 horas ele vai para casa e ele volta para a escola, é a única diferença que tem. (Técnica da SME).

Diante das narrativas, ficou evidente a necessidade de apropriação das bases conceituais e concepções do PDACE por parte dos entrevistados e a necessidade de esclarecer os conceitos de Educação Integral e de tempo integral.

Fato este, que tem, dentre tantos, como um dos fatores desencadeadores, a ausência de documentos norteadores, tanto para a compreensão, como para implementação e execução do programa, como já relatado acima e explicitado pelos agentes institucionais durante as entrevistas, quando questionados sobre a existência de um documento norteador do programa, “Ele está no nosso PPP, mas especificamente do programa não, né? (Diretora A – Escola 3)”. “Não”. (Coordenadora Pedagógica B – Escola 2).

Como já citado, a maioria das escolas acabaram se baseando pelos documentos orientadores do PNME, haja vista que as orientações eram as mesmas.

Não, apresentado para a gente. Não tem um... não, a gente só recebe aquelas orientações gerais, né? De letramento, que segue a mesma sistemática do novo mais educação. É a mesma coisa, a mesma apostila, entendeu? A gente tem aquele direcionamento. Aquele manual, né? Agora, do município, assim, específico, específico, não, não tem. A gente tem só o federal. (Diretora A – Escola 2).

A SME, quando questionada, também não nos apresentou um documento relativo ao programa que tenha sido oficializado com as escolas, citou, inicialmente um livro criado pelo município em 2012, depois um documento do estado, e por último diz que o município segue a resolução municipal que trata da jornada ampliada e que esta está sendo atualizada.

Voltando para atingir a pactuação feita pelo Estado com os municípios. Existe o documento norteador, elaborado pelo Estado, que foi lançado em 2024, no qual fala todas as diretrizes para o atendimento dos alunos na jornada ampliada de 40 horas a 35 horas... Maracanaú em 2012 fez o livro que é Integrar para Formar, onde ele já estava feito pelos técnicos da Secretaria de Educação e Estudo Técnico, onde ele já dava o primeiro passo de como se estruturar a educação integral, atualmente nós estamos caminhando na consolidação de uma nova diretriz, de um novo livro sobre a educação integral para o ano de 2025 para o nosso município, lembrando que nesse novo documento já vai constar a educação de contraturno, a educação integral de contraturno vai estar lá, ele está em fase de construção, também pelos técnicos da Secretaria, tem um grupo já estudando e elaborando. Nós seguimos a resolução do Conselho Municipal de Educação, 053/2023 que trabalha, trata basicamente a educação integral, mas essa resolução está sendo alterada e futuramente daqui para o início do ano ela será disponibilizada. (Técnica da SME).

Esse relato, associado as falas de outros interlocutores, mostra que realmente a SME não apresentou um documento norteador para que as escolas desenvolverem o programa. Entretanto, percebemos que, o fato de não existir um documento, não configurava, para os agentes institucionais das escolas e da SME, nenhum obstáculo para sua execução,

haja vista que, como o mesmo seguiu a mesma configuração do PNME, em certa medida as escolas já estavam acostumadas com o *modus operandi* do programa e assim, deram continuidade ao que já faziam.

Identificamos, aqui, outra questão de extrema relevância para esse estudo, que diz respeito ao conhecimento, por parte dos entrevistados, dos programas que antecederam e deram origem ao PDACE. Em vários relatos, os entrevistados citam os nomes dos programas, mas não sabem bem ao certo diferenciá-los. Esse fato, está diretamente relacionado ao processo de desmonte, explicado na seção anterior, pelo qual o programa de Educação Integral foi submetido, tornando-se evidente que esse processo cumpriu, de certa forma, seu objetivo.

A maioria dos entrevistados, conseguem identificar que o PDACE tem origem num programa federal, mas demonstram desconhecimento sobre seu percurso até chegar à esfera municipal, a transição de um programa para o outro, bem como das significativas diferenças de bases conceituais entre os mesmos. Reforçando assim, como as estratégias de desmonte utilizadas foram eficazes. Esse entendimento, é evidenciado, a partir das narrativas a seguir:

Eu acredito que ele tenha se inspirado no Mais Educação, né? Porque antigamente a gente tinha o Mais Educação e ele foi substituído pelo contraturno. As regras são quase as mesmas, com poucas diferenciações, então eu acredito que ele tenha se inspirado nesse. [...] Eu continuo chamando de Mais Educação, Novo Mais Educação, Mulher [...].

Assim, aqui na escola, a gente procura executar praticamente igualmente, certo? Do jeito que a gente executava, porque a gente sempre focou nessa questão da aprendizagem, do mesmo jeito que a gente fazia no programa Novo Mais Educação, né? Então, a gente procura focar na mesma coisa, eu acho que o propósito é o mesmo.

Então, meio que chegar até lá, eu acho que é praticamente a mesma coisa. Se mudar pouca coisa, mas como o propósito é o mesmo, eu acredito que a gente se inspira muito e é praticamente a mesma coisa. (Diretora A – Escola 1).

Tinha o Tempo de Aprender, tinha o... acho que era... o que era antes? Mais Educação. Acho que esses programas foram programas que aportaram e de uma forma ou de outra acabou chegando a esse. (Coordenador B – Escola 3).

Sim. No Mais Educação. No Mais Educação. O Mais Educação ainda era melhor. (Articulador C – Escola 3).

Sim, nos mesmos moldes do antigo programa federal Mais Educação. (Diretor A – Escola 3).

Ele não é novo. Ele não é novo. Esse recurso era do Governo Federal. Agora, de um período pra cá, é que as prefeituras estão assumindo esse valor. Mas ele não era nosso. Não era um programa do município. Era do Governo Federal. (Articuladora C – Escola 2).

É recorrente nos relatos a identificação com o PME enquanto o PNME passa despercebido, mesmo quando nas interlocuções citamos o nome do mesmo. “Sim, como era o nome antes do Contraturno, meu Deus, tinha outro nome. A gente inspirou nele, era o Mais Educação. É, Mais Educação, exatamente, é isso aí” (Coordenadora Pedagógica B – Escola 1). Quando questionamos a mesma entrevistada, sobre a existência de diferenças na execução do Programa Novo Mais Educação com o PDACE, recebemos a seguinte resposta: “Não, acho que eu não vejo diferença nenhuma, acho que só mudou mesmo a nomenclatura. E aí municipalizou, né?” (Coordenadora Pedagógica B – Escola 1).

E assim, tivemos uma sucessão de respostas com esse mesmo direcionamento,

Esse programa do município? O contraturno? O contraturno, ele se baseia muito na questão federal. Aquele que a gente tinha, que era o Programa Mais Educação. Pra gente, ele é baseado nisso.

Tanto que as atividades todas são voltadas do mesmo, do Mais Educação Antigo, que era federal, né? Que o município assumiu. As atividades de Letramento, de Matemática. O que mudou? Que nós aqui na escola, desde que começamos, uma coisa que a gente sempre defendeu foi o reforço escolar.

Eu acho que eles são semelhantes. Só que o novo mais educação, apesar de sempre a secretaria nos orientar a priorizar as séries de ponta, a gente tinha essa liberdade de colocar. Eu colocava alunos de 6º, 7º e de 8º. (Diretora A – Escola 2).

Percebemos assim que, os termos PME e PNME são utilizados muitas vezes como sinônimos, pelos agentes envolvidos com o programa. Em um dos momentos da entrevista, perguntamos para uma gestora, qual dos 3 programas ela considerava o mais completo, e citamos o nome dos programas, PME, PNME e PDACE, a fim de tornar claro para entrevistada a diferenciação dos mesmos. Frente o questionamento, inferimos que mesma citou o nome de um programa e falou de outro, ou seja, respondeu considerar o PNME o mais completo, entretanto atribuiu características do PME, como podemos acompanhar a seguir:

Novo Mais Educação. Porque a gente tinha mais liberdade. A gente tinha mais recurso pra trabalhar. Sempre quando a gente recebia, a gente recebia pra poder estar renovando nossos materiais. Né? E agora a gente não tem. A gente só trabalha e a gente precisa comprar um material novo. Aí a gente não tem aquele recurso. (Diretora A – Escola 2).

Os atores envolvidos, mesmo sendo pessoas da área educacional e já atuarem por vários anos no setor, sentem o sucateamento pelo qual a política passou, mas não conseguem identificar como e quando isso aconteceu. É necessário ressaltar que entendemos que essa percepção sobre o desmonte, para quem está envolvido no cerne da política, não é uma

simples ação, cuja complexidade é explicitada por Gomide, Silva e Leopoldi (2023), quando comentam que:

[...] a mensuração ou caracterização do desmonte não é algo trivial, pois trata-se de um fenômeno dinâmico e elusivo. A depender da forma de mensuração, do nível de abstração e do período de investigação, um mesmo fenômeno de mudança pode ser avaliado de diferentes maneiras, afetando as análises e suas conclusões (GOMIDE; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 23).

As mudanças realizadas com a política de Educação Integral, foram intencionais, entretanto, sua baixa visibilidade não permitiu a percepção da diminuição dos seus objetivos e instrumentos e da tentativa de reduzir a sua significância e força política. Essa situação, foi lentamente descortinando-se durante as entrevistas e observações realizadas no decorrer das visitas às instituições, nas quais pudemos identificar e confrontar as percepções dos atores envolvidos às propostas dos referidos programas a luz dos seus documentos norteadores e situá-las numa conjuntura político e social que permitiu um aprofundamento sobre a compreensão que esses atores têm sobre o programa e as contradições inerentes aos seus discursos.

Contradições estas, discutidas ao longo desta seção, no que diz respeito as concepções, contexto de criação dos programas, miscelânea de conteúdo e terminologias do programa, dentre outras.

Mediante a análise das dimensões de contexto e conteúdo realizada, vale ressaltar que esse eixo não se limita aos pontos aqui abordados, ele é bem abrangente, dependendo do seu objeto de estudo e do olhar do pesquisador. E compreendendo que os eixos são interligados, algumas das contradições aqui identificadas, serão retomadas, discutidas e aprofundadas no próximo eixo analítico, no qual o programa será observado, o da trajetória institucional, aliado as entrevistas e as observações realizadas.

6.2 A trajetória institucional da política

Nesta seção pretende-se uma análise da trajetória institucional do PDACE, ou seja, uma reconstituição de sua trajetória:

[...] percebendo o pesquisador as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política (RODRIGUES, 2008, p. 12).

Assim, inicialmente buscamos através da literatura, documentos oficiais, canais disponíveis da secretaria de educação e conhecimentos empíricos, informações para a reconstituição da trajetória institucional do programa nas instituições do município, bem como, buscamos complementar esta análise com as entrevistas e observações com os atores institucionais, acerca de sua participação no desenvolvimento do programa, e com os atores que experienciam o programa. Haja vista que, segundo Rodrigues (2008, p. 12): “Para a apreensão da trajetória institucional é fundamental a realização de pesquisa de campo com a realização de entrevistas com diferentes agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação de uma mesma política”.

Como expusemos na seção anterior, o contexto no qual o programa foi implementado, seguindo uma lógica do neoliberalismo, iniciou nos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff com a implementação do Programa Mais Educação, momento este de forte impulsionamento para o desenvolvimento da Educação Integral interrompido pelos governos ultra neoliberais de Michel Temer e posteriormente de Jair Bolsonaro. Assim, tivemos a descontinuidade do PME com a criação do PNME e posteriormente o fim deste. (JORDÃO; COLARES; FONSECA, 2021).

Frente a essa transição de governos com enfoques políticos distintos e consequentemente com posicionamentos diferentes com relação às políticas públicas, no caso deste estudo, Educação Integral, surge o PDACE e é dentro deste cenário que procuraremos reconstituir sua trajetória institucional. Vale ressaltar que segundo Rodrigues (2016) esse é um dos eixos mais importantes para o entendimento do que ocorre quando da implementação do programa.

Iniciaremos assim, já relatado o contexto e o conteúdo de criação, com os objetivos institucionais do programa de acordo com o único documento que encontramos na Secretaria de Educação (Ver Anexo C) que fala do programa de forma bem resumida. E vale destacar que esse documento, que mais se assemelha a umas orientações, nunca foi enviado as escolas. De acordo com esse documento “Possibilitar o desenvolvimento pleno dos educandos de Maracanaú é um dos principais objetivos da educação do município” por esse motivo a Secretaria de Educação:

[...] lança o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar que tem por objetivo trabalhar com os educandos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com atividades no contraturno escolar nos mesmos moldes do Programa Novo Mais Educação do Governo Federal com a intencionalidade de contribuir com a melhoria da aprendizagem (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ, 2019).

Nesse trecho está bem nítido que a orientação é a mesma do PNME, entretanto já identificamos aqui uma incoerência, haja vista que o PNME em seus objetivos não trata sobre o pleno desenvolvimento do educando, esse era um dos objetivos do PME. Depois desta citação o documento não faz referência nenhuma sobre objetivos.

Quando o programa foi apresentado às escolas, o documento utilizado para tirar possíveis dúvidas e entender o seu real funcionamento, foram os documentos orientadores do PNME e as escolas por algum tempo não sabiam identificar esse novo programa, a comunidade escolar continuava a chamar pelo nome do primeiro programa, PME, ou como PNME e também não o compreendiam como um programa a nível municipal, consideravam, um programa federal, pelo tempo, que foram contemplados pelos mesmos, bem como pela própria dinâmica semelhante do programa e as orientações advindas da Secretaria de Educação. Até porque, por um curto período, os dois programas aconteceram no município em simultâneo. Como bem observamos na análise de contexto e conteúdo, na qual a maioria dos entrevistados destacou que não existia um documento e eles se baseavam no documento do programa anterior,

“É a mesma coisa, a mesma apostila, entendeu? A gente tem aquele direcionamento. Aquele manual, né? Agora, do município, assim, específico, específico, não, não tem. A gente tem só o federal” (Diretora A – Escola 2).

Essa transição entre os programas (PNME para PDACE) nas instituições de ensino foi um pouco confusa para os agentes que executavam o programa e quase imperceptível para os sujeitos beneficiados pelo mesmo, haja vista que nas escolas, os alunos continuaram a ser atendidos ou então passaram a serem atendidos pelo programa. Esse fato ficou bem nítido nas falas dos entrevistados reproduzidas na discussão dos eixos anteriores, que citavam os nomes dos programas sem saber diferenciá-los e não identificando bem ao certo a sequência na qual eles aconteceram,

[..]. Eu continuo chamando de Mais Educação, Novo Mais Educação, Mulher [...]. (Diretora A- Escola 1).

Como era o nome antes do Contraturno, meu Deus, tinha outro nome. A gente se inspirou nele, era o Mais Educação. É, Mais Educação, exatamente, é isso aí. Acho que só mudou mesmo a nomenclatura. E aí municipalizou, né? (Coordenadora Pedagógica B – Escola 1).

Identificamos com relação aos objetivos, e vale destacar aqui que, inicialmente quando é citado o pleno desenvolvimento do educando, fazendo assim, uma referência a Educação Integral, isso não acontece por acaso. Vejamos, quando o PNME é encerrado e o

município decide assumir com recurso próprio e cria o PDACE, inicialmente podemos não identificar a relação, mas isso não significa que o município está assumindo essa função somente por que ele considera o programa importante, vale lembrar que estados e municípios precisam cumprir metas do Plano Nacional de Educação e seus respectivos planos estaduais e municipais derivados daquele. Metas estas, no caso em questão, que dizem respeito a oferta de Educação em Tempo Integral.

META 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014).

Meta 6: Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica. (CEARÁ, Plano Estadual de Educação, 2016).

Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas municipais de ensino fundamental até 2021. (MARACANAÚ. Plano Municipal de Educação, 2013).

Conforme o documento Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Maracanaú 2024, o município atingiu a Meta 6 do PME por meio do PDACE:

A Política de Jornada Ampliada de Maracanaú começou em 2012 com duas escolas e ampliou seu atendimento para sete escolas em 2022. Ademais, com o Programa Contraturno Escolar (estratégia do município para a Educação Integral) atendemos a todas as escolas dos anos iniciais e finais. (MARACANAÚ, 2024).

Percebemos, assim, o objetivo macro do PDACE, e nesse trecho o programa é colocado como uma estratégia do município para a Educação Integral. Embora, na prática, ele se configura como uma estratégia de Educação em Tempo Integral.

O real objetivo do PDACE não foi explicitado, de fato, em nenhum documento oficial e também não foi esclarecido para os agentes executores do mesmo. Fato este percebido nas falas dos entrevistados quando questionados sobre os objetivos programa.

O Contraturno, ele atende os alunos, ele amplia a jornada do aluno na escola, onde ele passou de 20 horas, ele vai estar 35 horas, tem 15 horas no outro período, certo? Para completar a jornada ampliada e a finalidade é, primeiro, o maior tempo de permanência do aluno na escola. Segundo a melhoria do desempenho acadêmico, porque o aluno ele vai ter mais tempo para desenvolver atividades dentro do ambiente escolar, como as oficinas de Letramento, de Matemática [...]. (Técnica da SME).

Inicialmente, a técnica responsável pelo programa, apresentou 2 objetivos, a ampliação de carga horária e a melhora do desempenho acadêmico em Português e Matemática, resgatando as orientações do PNME, mas que não estavam explícitas no documento do PDACE. E as respostas referentes a esse assunto, não transmitiam muita clareza quanto aos objetivos mencionados,

Eu acho que prioritariamente é a questão da aprendizagem do aluno, né? A preocupação com a aprendizagem do aluno, né? Já que esse contraturno traz o aluno em outro turno para melhorar, para aprimorar a leitura, a escrita, a interpretação, entendeu? Eu acho que é voltado totalmente para a questão da aprendizagem do aluno, para melhorar e para avançar as crianças que estão com maior dificuldade. (Diretora A – Escola 1).

Eu acho que é para melhorar a aprendizagem dos alunos, né? Principalmente aqueles alunos que têm mais dificuldade na aprendizagem [...] melhorar o ensino e a aprendizagem, né? Repor as deficiências que os alunos têm em determinados conteúdos, né? Tirar o aluno da ociosidade, da rua, também tem a questão da merenda escolar, por que eles passam o dia todo na escola, né? Aí também melhora esse fato aí. (Coordenadora B – Escola 2).

Percebemos que as respostas convergiam em torno da melhoria na aprendizagem, atribuindo o programa a um reforço escolar, bem como também relacionadas a questões voltadas à vulnerabilidade social, como tirar o aluno da rua, da ociosidade, alimentação, entre outros, como podemos observar:

Contraturno é reforçar ainda mais a aprendizagem das crianças com déficit, para que elas tenham mais agilidade na aprendizagem e acompanhem a turma. (Coordenadora B – Escola 1).

Fixar o conteúdo [...]. (Monitora D – Escola 1).

[...] Eu vou dizer assim, o principal, né, que seria a questão de ajudar no reforço escolar para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, principalmente em português e matemática. (Diretora A – Escola 2).

O objetivo do programa, que foi passado para a gente, é alfabetizar aquelas crianças que vieram do Fundamental I, só que ainda não foram alfabetizadas. (Monitora D – Escola 2).

Eu avalio que é principalmente o reforço escolar, né? Aqui funciona como uma ferramenta de reforço e dá um resultado bastante positivo. (Diretor A – Escola 3).

Para mim, é um reforço. (Monitora D – Escola 3).

Eu penso que seja uma forma de suprir a carência que existe da grande maioria da população do município. Acho que a maioria da população do município era de pessoas que vivem ou na linha da pobreza, ou abaixo da linha da pobreza. Quando a gente tem a possibilidade de deixar uma criança que durante o turno, subsequente ao turno que ela estuda, não estaria ali com uma alimentação adequada, com uma condição de vida minimamente adequada para poder estudar com eficiência dentro

de um lar, a escola é o melhor lugar para trazer essa criança. (Coordenador B - Escola 3).

Apesar de respostas girarem em torno da aprendizagem, percebemos que falta objetividade, clareza e consenso nas falas. Uma das entrevistadas, que tem uma larga experiência em gestão escolar, citou como um dos objetivos do programa, a questão financeira:

Eu acho que eles deveriam realmente focar na aprendizagem. A intencionalidade deveria mesmo ser o avanço da aprendizagem, mas eu penso que a intencionalidade deles é mais na questão financeira do que na questão da aprendizagem. Porque, na verdade, esse grande lance das pessoas estarem preocupadas hoje, é só porque tem as avaliações externas e blá, blá, blá, blá, blá, blá, mas se não tivesse, estava pelo mesmo marasmo de antigamente. (Articuladora C – Escola 2).

Essa fala faz referência a repasses financeiros aos municípios atribuídos aos resultados das avaliações externas, em nosso caso específico, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Bem como ao Censo Escolar, haja vista que cada aluno informado no sistema como matriculado no contraturno escolar, sua matrícula é duplicada e consequentemente o município recebe um valor maior por esse aluno, considerando sua matrícula em tempo integral.

Vale ressaltar que Maracanaú, vem atingindo as metas estabelecidas, tanto a nível estadual como federal, com relação à Educação em Tempo Integral com a ajuda do PDACE, pois esses alunos são informados no Censo Escolar com esta referida matrícula.

Os sujeitos receptores da política, no caso, os alunos e as famílias apresentaram a mesma concepção, para eles, o programa configura-se em um reforço, como podemos observar nos relatos:

No Contraturno, a gente faz os exercícios, a gente estuda, a gente faz as tarefas de casa. (Aluna F – Escola 1).

Eu conheço que é um reforço escolar para melhorar a qualidade do aluno. (Mãe E – Escola 2).

Bom, eu sei que é um trabalho de reforço que a escola oferece às famílias, principalmente para aquelas famílias carentes que não têm condição de pagar um reforço particular em casa. (Mãe E – Escola 3).

As atividades do Contraturno daqui é só sobre reforço, reforço escolar para as crianças com dificuldades. (Mãe E – Escola 1).

As falas são referentes ao que eles observam e vivenciam diariamente na escola e vai ao encontro do que é preconizado no PNME, que reduz o programa anterior a um reforço

nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e consequentemente do PDACE que mesmo não estando explicito em seus objetivos, é o que de fato sugeri, já que segue suas orientações. Nesse momento, percebemos a materialização do programa, ou seja, como realmente ele chega em seus beneficiários, e como eles o enxergam. Suas impressões são bem claras e objetivas, eles não demonstraram dúvidas ao serem questionados sobre o que entendiam sobre o programa e os seus objetivos.

Quando questionamos se os objetivos citados estavam sendo cumpridos, foi praticamente unânime a resposta, sim, apesar de algumas questões que dificultam o desenvolvimento do trabalho, citados pelos agentes institucionais, como estrutura física, baixo valor pago aos monitores, entre outros que serão discutidos mais a frente. Já entre os agentes beneficiários da política, as respostas foram muito objetivas e afirmativas, as mães das crianças reconhecem que o programa ajuda seus filhos a melhorar seu desempenho acadêmico. Assim como os alunos também reconheceram que tiveram um avanço.

Tornando-se compreensível nessa trajetória institucional do programa, esse deslocamento ou desvirtuamento dos seus objetivos, característica esta, que influencia diretamente na implantação e execução do programa, permitindo que este, se distancie mais do programa em sua versão inicial e se estruture de uma forma mais diferenciada, cada vez mais singular em seu local de atuação, como veremos no eixo Espectro temporal e territorial da política.

Em análise, nessa dimensão avaliativa das respostas percebemos que os sujeitos institucionais não identificaram mudanças nos objetivos e concepções no percurso da política perpassando os entes federados até chegar no município, ressaltando apenas a questão da diminuição financeira e da liberdade de escolha e variedade de oficinas ofertadas, entretanto, não sabem identificar quando isso ocorreu.

Com relação ao critério de escolha das escolas atendidas, inicialmente o PDACE visava contemplar as escolas que não faziam parte do PNME, haja vista que, quando este foi instituído, o número de escolas atendidas no município diminuiu, assim como em todo o Brasil. Posteriormente o programa passou a contemplar todas as escolas que ofertam anos iniciais e finais. E segundo a técnica da secretaria de educação, a tendência é que gradativamente cada vez mais turmas sejam atendidas, entretanto, é ressaltada a necessidade de adequação, principalmente estrutural, para que essa ação possa se concretizar.

Referente ao público-alvo, o programa orientava que “Preferencialmente, as escolas deverão ter inscritos os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ, 2019). Entretanto, a orientação nas

reuniões com os gestores e articuladores que acompanhavam o programa, sempre foi a de que preferencialmente, o atendimento seria para as turmas que são submetidas às avaliações externas, mais especificamente, o 2º, o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, turmas estas avaliadas, a nível federal, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a nível estadual, pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Como acompanhamos nos seguintes relatos:

Então, o contraturno, a meu ver, prioritariamente era para pegar essas turmas. (Turmas que não estão alfabetizadas) porque eles precisam, né? Deixaram essas turmas de lado e estão priorizando as turmas que fazem as avaliações externas.

Todos precisam. Tem que haver uma reorganização para que realmente a coisa aconteça dentro do desempenho acadêmico. Porque a gente está deixando às vezes as turmas de sexto, sétimo e oitavo ano e priorizando somente o novo, né? (Diretora A – Escola 2).

Na verdade, hoje em dia, é pra abranger alunos do oitavo e nono ano. Somente eles, que é com foco no SPAECE, nas avaliações externas. (Articuladora C – Escola 2).

Tem o quinto ano, o segundo ano e o primeiro ano. No meu caso, a gente fica com o segundo ano, mas também tem o quinto ano e tem o primeiro ano, que são com outros monitores também. (Monitora D – Escola 1).

O foco nas turmas e disciplinas avaliadas externamente, Língua Portuguesa e Matemática, visando a melhoria dos resultados, que conseqüentemente, geram recursos financeiros para o município, seguem claramente os direcionamentos dos organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, um dos principais organismos externos impulsionadores de reformas nos países periféricos (BAPTISTA; COLARES, 2022).

Essas avaliações hegemônicas de cunho neoliberal no campo educacional se configuram como exame e não como diagnóstico, deslocando para a esfera pessoal e individual aquilo que é da instância coletiva. Desta forma, gradativamente acontece um processo de desresponsabilização do Estado e as instituições vão assumindo cada vez mais essa responsabilização, pelos resultados padronizados tidos como indicadores de qualidade da Educação Básica e conseqüentemente como norteadores das políticas públicas educacionais (QUEIROZ; ORTEGA; MILITÃO, 2023).

Apesar dos direcionamentos, cada escola adequa o critério de escolha, de acordo com a sua realidade, umas conseguem cumprir e atender as turmas avaliadas, como a Escola 3 que é uma escola que atende da Educação Infantil ao 9º ano, outras já não, devido a vários fatores como estrutura física que não comporta, alunos que não querem frequentar, famílias que não querem ou não podem levar seus filhos para a escola no Contraturno, localização das

escolas em áreas de risco, a busca pelas famílias de outras séries, por vaga no Contraturno, bem como de alunos que não apresentam dificuldade de aprendizagem, mas querem participar, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Na prática, o programa não consegue atender todas as turmas da escola, e esse atendimento as turmas avaliadas, ainda depende da quantidade de turmas de contraturno que a escola pode formar, considerando que cada turma deve ter 30 alunos.

Quando a escola não é beneficiada com muitas turmas de contraturno, que depende do número de alunos da escola, os gestores, juntamente com os professores e o articulador do programa fazem a seleção dos alunos que irão participar, ou abrem inscrições para os que tem interesse, dessa forma, mesmo procurando seguir as orientações da Secretaria de Educação, esse percurso da trajetória é muito singular e particularizado em cada escola. Nota-se assim, que a noção de trajetória proposta por Gussi e Oliveira (2016) na avaliação de políticas públicas tem grande relevância nesse processo avaliativo, permitindo compreender a complexidade de uma política ou programa, à medida que mostra os deslocamentos dessa política nos diversos espaços institucionais e a ressignificação pela qual ela passa através da participação dos atores que estão envolvidos.

Quando nos voltamos para a escolha das atividades desenvolvidas no PDACE, as escolas têm atividades distribuídas em 6 macrocampos³⁵, sendo o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, composto por 2 atividades, sendo elas Leitura e Produção de texto/Letramento e Matemática, obrigatório. E deixando a cargo da instituição escolar escolher outras 3 atividades. Entretanto, embora não esteja nítido, e pareça um processo democrático de escolha da escola as outras atividades que serão desenvolvidas, existe um grande impasse que envolve e, muitas vezes, determina essa escolha. Trata-se da questão financeira para o desenvolvimento e manutenção dessas atividades, que aparece sutilmente no documento quando explicita que “[...] A escola considerará a sua realidade, espaços e possuir os materiais necessários objetivando a execução para a escolha das atividades [...]” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ, 2019).

Essa observação parece, num primeiro momento, coerente, democrática e participativa, considerando a realidade da escola. Entretanto, ela, na maioria das vezes, norteia esse processo de escolha das atividades, tendo em vista que “O valor repassado para aquisição dos materiais didáticos para a realização das atividades respeitará o seguinte cálculo: número de aluno inscritos no programa x R\$ 30,00 (trinta reais)” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

³⁵ Ver tabela 3 - Atividades ofertadas para execução do programa PDACE nas escolas, na p. 94.

DE MARACANAÚ, 2019). Vale destacar que o valor do ressarcimento dos monitores e facilitadores não se refere a essa quantia. Esse valor repassado para as instituições é anual e destinados somente a custeio de despesas e manutenção do programa, esse recurso não pode ser utilizado com despesas de capital, ou seja, com esse recurso, não pode ser comprado nenhum bem permanente para a escola e por vezes necessário ao desenvolvimento de determinada atividade. Impondo assim, a escola, a escolha de atividades mais simples que não exijam equipamentos ou materiais mais sofisticados, ou mais específicos que necessitem ser adquiridos.

A fim de exemplificar, caso a instituição escolar escolha dentro do macrocampo Cultura, Artes e Desenvolvimento humano, a atividade Flauta Doce ou Capoeira, ela precisará comprar os instrumentos musicais específicos e no caso da capoeira também a vestimenta adequada para o desenvolvimento das atividades. Entretanto, o recurso que chega até a escola, não é suficiente para comprar esses materiais e muitas vezes, nem pode ser comprado, se for considerado capital. Esse fato, muitas vezes, induz a escola a escolher atividades que requeiram materiais simples e consequentemente essas atividades se repetem na maioria das escolas, as quais a manutenção exige baixo custo, como, por exemplo, Desenho, Pintura e Recreação. Estas estão entre as atividades mais escolhidas pelas escolas.

Entendemos que essa circunstância limita o repertório cultural, o qual os alunos poderiam experienciar no contraturno escolar. Essa é outra incoerência que somente é percebida quando da análise da trajetória do programa nas instituições.

Ainda com relação a esse ponto, observa-se que as instituições que fazem escolhas mais diversificadas, que demandam materiais mais específicos, já dispõe desses materiais em seu acervo, e o que se torna mais relevante destacar é que muitas vezes esses materiais ou equipamentos foram adquiridos à época do PME, no qual havia verba para a compra de materiais de capital e custeio para o desenvolvimento das atividades e o rol de atividade a serem escolhidas era bem mais extenso.

Na prática, as oficinas que predominam nas escolas são as que priorizam as disciplinas de Português e Matemática, como já ressaltado em várias falas, atribuindo ao programa, inclusive, a função de reforço escolar. Essas oficinas são complementadas com as aulas de Recreação que é o momento que eles os alunos saem da aula mais formal e vão para um momento mais descontraído, que eles adoram.

Ainda em referência as oficinas, consideramos importante trazer para a discussão falas recorrentes que reforçam a necessidade de a escola poder ofertar outras oficinas, fato este que incide diretamente na adesão e frequência dos alunos. Tendo em vista que, segundo

alguns entrevistados, é cansativo os 2 turnos somente com aula das disciplinas específicas e assim os alunos acabam não se motivando a frequentar o Contraturno.

Então, seria as oficinas, outras, né? Portanto, oficinas. Porque só Língua portuguesa e Matemática não tem essa atração. Porque tinha que ter também o esporte para poder gostar de vir.

A evasão continua, porque não tem a atração diferente de uma sala de aula, né? Então, não acontece. (Coordenadora B – Escola 2).

[...] E não só a questão do Português e da Matemática. Mas precisa que tenha disciplinas que envolvam o interesse deles, que seria jogos, seria, digamos, capoeira que eles gostam. Algo mais prático. Até para desestressar do dia.

Pelo menos que tivesse opções dessa forma. Podia ser teatro, dança, música, mas algo que saísse da rotina. Que fosse mais parecido com o Mais Educação que tinha antes. (Articuladora C – Escola 2).

E se elas se assemelhassem um pouco ao passado, do auge, do Mais Educação, quando você escolhia as oficinas e tinha todo o suporte, né? Tinha música, tinha banda, tinha rádio, tinha aula de campo. Seria muito interessante, porque era um atrativo a mais para os estudantes, né? (Diretor A – Escola 3).

Esses são alguns exemplos, de várias falas que trouxeram o mesmo assunto. Aqui retorna a discussão sobre a ampliação do tempo escolar na perspectiva de uma Educação Integral, ou seja, exige uma necessidade de reflexão sobre as atividades que os estudantes desempenharão dentro dessa ampliação de carga horária. Retomando assim, novamente a concepção dos termos, nas quais, os entrevistados não percebem, mas está, em suas falas, a concepção de Educação Integral que o PME trazia, de formar o aluno em suas múltiplas dimensões, para tanto, oferecia uma diversificação de atividades, e a concepção do programa atual, o PDACE, que descarta essa possibilidade a partir do momento no qual o foco passa a ser 2 disciplinas e não oferece recursos financeiros para que a escola possa ofertar outras atividades.

Aqui emerge novamente a identificação de alterações e adequações nos objetivos e concepções dos programas com relação à questão financeira, a concepção de educação e cultura, que pode ser percebida na oferta dos macrocampos e atividades, que reflete também na concepção de Educação Integral refletida nos objetivos de cada programa. Uma redução em todas essas esferas foi efetivada, algumas vezes de forma bem nítida, outras bem escamoteadas, somente sendo apreendidas mediante uma análise mais minuciosa e a partir da vivência do programa.

Dando continuidade a reconstrução da trajetória do programa, buscamos informações com a Secretaria de Educação e com os gestores, a fim de saber se houve alguma análise das especificidades locais da rede municipal antes da implantação do programa:

Além de ver o local. Tinha que ver também a questão estrutural. Então tudo não pesou só o local. Não só o número de alunos. Teve que ter um peso equilibrado. Teve que ser um peso para atender aos alunos. Ter estrutura e o local. Então quando foi escolhido o novo Maracanaú. Que dentro das escolas de Maracanaú. Essa estava dentro desse perfil. Quando escolheram o José de Borba. Lá no Timbó. Também estava dentro desse perfil. Para esse momento. Para os projetos pilotos. (Técnica da SME).

Eu creio que o programa foi implantado porque tinha que ser implantado, porque, na realidade, a escola que a gente tinha, que a gente trabalhava lá não tinha mínimo condição, porque a gente nem tinha pátio, nem tinha clara, nem tinha sala. (Coordenadora B – Escola 1).

Não. Foi assim, foi passado para os gestores, e é como a gente já tinha o federal, foi dado a continuidade. (Diretora A – Escola 2).

Frente as falas, deduzimos que não houve essa análise, a técnica deixa claro que observaram inicialmente as escolas que já tinham uma mínima estrutura para o projeto-piloto, entretanto depois, todas as outras escolas passaram a fazer parte do programa. E os gestores reafirmaram essa condição. Esse fato é corroborado por outra fala recorrente entre os entrevistados, a falta de estrutura física para desenvolver o programa:

[...] As minhas vagas, devido ao espaço que eu não tenho para contemplar mais alunos, eu tinha, só dentro do programa, 80 vagas. Então, 40 de manhã e 40 de tarde. Justamente para contemplar somente os alunos de 9º ano. Porque eu não tenho espaço, eu não tenho sala, né? Os meninos trabalham no pátio. (Diretora A – Escola 2).

Aqui a gente ainda tem sala, mas tem escola que é tudo no pátio, e quando não é no pátio, não tem espaço. E às vezes é quente, passa chuva, vento, de tudo, sabe? Nós queríamos escolher todas as turmas para participar, entendeu? Só que a gente precisava ter um espaço físico. Para comportar todo mundo. (Articulador C – Escola 3).

Essa falta de estrutura física para o desenvolvimento do programa é outro fator que remodela a trajetória institucional da política, na qual os atores sociais envolvidos, em alguns casos alteram estrutura, objetivos e ações do programa adequando-o ao ambiente e funcionamento escolar, para assim, ser exequível.

Conjuntamente a este, outro fator interfere na implementação e execução do programa, conduzindo a mudanças em seu percurso, refere-se ao valor do ressarcimento pago

aos monitores³⁶, que permanece o mesmo desde a implantação do PME em 2007. Esse fato torna-se um empecilho para o programa, tendo em vista que existe uma rotatividade muito grande de monitores, considerando que estes, já são profissionais graduados ou estão em fase de conclusão, assim quando encontram melhores oportunidades, deixam o programa acarretando uma descontinuidade de ações. Em algumas escolas também foi relatado a dificuldade em encontrar profissionais ou estudantes para assumir as monitorias. Como podemos observar nos relatos a seguir:

Bom, eu acredito que o maior empecilho para o programa ocorrer de maneira eficiente, eu acredito que seja o fator profissional, infelizmente é o fator profissional. Eu não vou falar nem do profissional que está trabalhando em si, eu vou falar dos valores que são aportados para esse profissional vir trabalhar, porque é praticamente inviável você contratar um profissional que tenha capacidade realmente de fato de conseguir avançar um projeto como esse, da forma como você deseja, pelos valores que são pagos atualmente a esses profissionais. São valores que chegam a ser muito abaixo, muito aquém da necessidade daquele profissional e a carga horária exigida é praticamente a mesma de um dia de trabalho de um professor de sala de aula concursado com todos os seus direitos. E aí a gente acaba não tendo a capacidade de segurar um profissional desse, tendo em vista outras situações, mercado afora, que são oferecidas, que são, sem dúvida nenhuma, muito melhores às vezes do que a condição que é oferecida no estabelecimento e aí a gente acaba perdendo os profissionais.

Então existe uma sazonalidade muito grande, uma troca muito grande profissional. Você está trabalhando com um, daqui a três meses ele já viu outra situação e já está em outro porque realmente a necessidade é maior. (Coordenador B – Escola 3).

Também pelo valor que é pago aos monitores. Então, esse valor que é pago aos monitores não tem, assim, uma adesão de uma pessoa para fazer esse papel. E quando consegue, é um milagre, porque é pouco. Vai exigir muito daquela pessoa, né? A pessoa fica, às vezes, o dia todo aqui na escola. De segunda a quinta-feira, né? Tem que ter uma formação acadêmica para ganhar o mínimo, né? (Coordenadora B – Escola 2).

Estas, entre outras falas, reforçam a questão do ressarcimento pago aos monitores como um grande empecilho para o desenvolvimento do programa, fato que este, que faz com que a instituição escolar precise, em vários momentos, fazer adequações, ajustes e replaneje suas ações frente a estas situações. Entendendo que, quando há uma troca de monitor, a turma acompanhada acaba ficando, em certa medida, prejudicada, haja vista que, o trabalho pedagógico é interrompido e por vezes, demora a ser retomado, pela falta do monitor ou porque o monitor que está assumindo precisa de tempo para retomar o trabalho e dar continuidade ao planejamento pedagógico.

³⁶ Ver tabela 5 - Valores do ressarcimento dos mediadores e facilitadores do PDACE, na p. 95.

Com o propósito de sintetizar algumas informações, concepções e aspectos dos programas percorrendo sua trajetória institucional entre os entes federativos, construímos um quadro síntese dos principais aspectos discutidos, suas permanências e rupturas.

Quadro 1 — Quadro comparativo entre os 3 programas

PROGRAMAS	PME	PNME	PDACE
Ano de implementação	2007	2016	2019
Estratégia principal	Ampliar a jornada escolar e organizar o currículo numa perspectiva de incentivo a Educação Integral.	Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.	Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.
Objetivos	Formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de Educação Integral; 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.	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 educacional.	Trabalhar com os educandos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com atividades no contraturno escolar nos mesmos moldes do Programa Novo Mais Educação do Governo Federal com a intencionalidade de contribuir com a melhoria da aprendizagem.
Nomenclatura dos atores envolvidos no processo de implementação e execução do programa nas instituições	Professor comunitário/Professor Coordenador e Monitores.	Articulador da escola, Mediador de Aprendizagem e Facilitador.	Articulador da escola, Mediador de Aprendizagem e Facilitador. (popularmente chamado de monitor)

PROGRAMAS	PME	PNME	PDACE
Macrocampos ofertados	1. Acompanhamento Pedagógico 2. Educação Ambiental 3. Esporte e Lazer 4. Direitos Humanos em Educação 5. Cultura e Artes 6. Cultura Digital 7. Promoção da Saúde 8. Comunicação e Uso de Mídias; 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza 10. Educação Econômica	1. Acompanhamento Pedagógico (obrigatório) 2. Cultura e Artes 3. Esporte e Lazer.	1. Acompanhamento pedagógico (obrigatório) 2. Educação ambiental 3. Esporte e lazer 4. Cultura, artes e desenvolvimento humano; 5. Comunicação e uso de mídias 6. Tecnologias educacionais
Critérios para a participação da escola	Escolas em assentamento com mais de 100 famílias, em áreas quilombolas ou indígenas, escolas rurais em municípios com alta taxa de analfabetismo e de pobreza, e escolas urbanas com baixas notas no IDEB ou com 50% ou mais de estudantes inseridos no Bolsa Família. Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais ou em cidades com população igual, ou superior a 18.844 habitantes.	Escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3,0 nos anos finais, concomitantemente; e Escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais ou inferior a 3,0, nos anos finais.	Inicialmente seriam beneficiadas as escolas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Maracanaú que não foram contempladas pelo programa federal “Novo Mais Educação”.
Público-alvo	Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; Estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; Estudantes em defasagem ano escolar/idade; Estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série/5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/9º ano), entre os quais há maior saída	Estudantes que estão: Em situação de risco e vulnerabilidade social; Em distorção idade/ano; Com alfabetização incompleta; Repetentes; Com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; Em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e, Em situação de risco nutricional.	Inicialmente estudantes com maior dificuldade de aprendizagem e posteriormente alunos das séries avaliadas 2º, 5º e 9º ano.

PROGRAMAS	PME	PNME	PDACE
	extemporânea; Estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; Estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo; Estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola.		
Concepção de Educação Integral	O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.		
Tempo Integral	7 horas diárias ou 35 horas semanais, ficando a critério da escola a organização do tempo de cada atividade.	A escola opta por 5h ou 15h semanais do Programa. Sendo que se a escola optar pela primeira, desenvolve apenas acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática. Se a escola optar pela segunda opção, 8h de Acompanhamento Pedagógico e 7h divididas nas três atividades escolhidas.	15h semanais do Programa. Sendo 8h de Acompanhamento Pedagógico e 7h divididas nas três atividades escolhidas.

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos disponibilizados pelo MEC e pela Secretaria de Educação do Município de Maracanaú.

Percebemos que o PDACE demonstra ressignificações ao longo de seu percurso desde sua concepção até chegar aos beneficiários. Ressignificações estas que puderam ser

melhor identificadas com o suporte dos relatos obtidos através das entrevistas com os atores envolvidos desde a formulação, a implementação e a vivência do programa.

A partir dessa compreensão, a noção de trajetória emerge como referencial metodológico estratégico para a compreensão dos processos sociais, construindo um diálogo entre temporalidades e territorialidades, revelando uma dimensão histórica, coletiva e social. Nesse sentido, por exemplo, por meio das narrativas e relatos de vida construídas a partir de entrevistas em profundidade, é possível formular a compreensão do contexto social em que estão inseridos os atores (GUSSI; OLIVEIRA, 2016, p. 95).

Frente o exposto, é necessário ressaltar a inerente relação do eixo trajetória institucional com o eixo espectro temporal e territorial do programa. Relação esta que, foi evidenciada em vários aspectos abordados durante essa análise. Haja vista que, no eixo espectro temporal e territorial, a percepção dos beneficiários e dos atores institucionais ganham destaque na análise, complementando o eixo da trajetória institucional. Dessarte, discorreremos na seção seguinte sobre a territorialidade e a temporalidade do programa.

6.3 Espectro temporal e territorial da política

Nesta seção, abordaremos o programa sob a perspectiva das dimensões de tempo e território no decorrer de seu percurso, relacionando com as necessidades locais e considerando a apreensão do conteúdo, contexto e trajetória institucional já abordados nas seções anteriores.

Nesse intuito, Segundo Rodrigues (2008) o eixo espectro territorial e temporal dimensiona a implementação da política no contexto territorial de sua aplicação e as mudanças ao longo do tempo.

Para tanto, consideramos necessário fazer uma breve caracterização histórico-geográfica do município de Maracanaú, área de abrangência do programa, para diante do conhecimento desse espaço geográfico e histórico, adentrar no território, ou nos territórios onde o programa se desenvolve e formar uma base para discussões acerca dos significados do programa para os diferentes atores da política.

O entendimento de quem são, e a percepção dos atores que compõe o programa, aliada ao conhecimento local é fulcral para a compreensão da análise desse eixo, nas palavras de Gonçalves (2008, p. 22) “Trata-se de conhecer, para além dos indicadores quantitativos de renda e de pobreza, quem está recebendo a política pública e como a ressignifica? Em que contexto? Quais mediações de ordem simbólica e política a atravessam?”

A partir dessas considerações, nos concentraremos no lugar³⁷ no qual o PDACE acontece.

Maracanaú situa-se no Estado do Ceará (Ver Anexo D – Mapa da localização do município de Maracanaú no Estado do Ceará), integrante da região metropolitana de Fortaleza (Ver Anexo A – Mapa da região metropolitana de Fortaleza) e tem uma área territorial de 105,071 km² (IBGE, 2022). Cidade atualmente composta por 38 bairros (ver Anexo E – Mapa dos bairros de Maracanaú) e 234.509 habitantes de acordo com o último censo (2022). Registrando uma densidade demográfica no mesmo período de 2.231,91 habitantes por quilômetro quadrado (hab./km²).

A origem do seu nome vem do tupi, língua indígena falada pelos povos Pitaguarys e significa “lagoa onde bebem as maracanãs”. A expressão “[...] surgiu em virtude do grande número de maracanãs que voavam ao longo de suas belas lagoas. E era tão grande a quantidade dessas aves que se tornou comum chamar a região recém-desbravada de terra das maracanãs” (SILVA, 1992, p. 35).

O atual território do município, na época da chegada dos primeiros europeus, era habitado pelos povos originários Pitaguarys, Jaçanaú e Mucunã. Dos aldeamentos destas etnias, surgiu o povoamento da Lagoa de Maracanaú e, depois, o das lagoas de Jaçanaú e Pajuçara. E também a região que ficou conhecida como Santo Antônio do Pitaguary, onde até hoje, esses povos originários vivem.

Maracanaú gradualmente foi se transformando, mas ainda hoje encontramos paisagens que mostram a suas riquezas naturais como a serra de Pitaguary e a região da Mucunã, mas muitas dessas paisagens passaram a ser substituídas por indústrias, residências e grandes empresas. Principalmente a partir dos anos 70, quando passou a sediar o Distrito Industrial de Fortaleza. A necessidade de fixar moradia próximo ao trabalho trouxe pessoas de vários lugares para o município e assim foram surgindo vários conjuntos habitacionais e o município crescendo cada vez mais. O aumento populacional trouxe também problemas sociais como a violência urbana e a falta de infraestrutura para receber esse grande contingente de pessoas.

Esse crescimento acelerado, ocasionado pela instalação das indústrias, comércio e consequentemente pela construção dos conjuntos habitacionais, alterou sobre maneira sua

³⁷ Lugar, termo aqui compreendido como uma “[...] articulação da espacialidade com as relações sociais estabelecidas entre seres humanos e os elementos que compõem esse espaço” (AZEVEDO; OLANDA, 2018, p. 139), ou seja, um “[...] espaço vivido e percebido pelo indivíduo, sendo compartilhado com outros indivíduos. O lugar é dotado de familiaridade e memórias vivenciadas pelos seres humanos” (GUITARRARA, 2024a).

paisagem natural, ocasionando vários problemas ambientais desde a modificação do ambiente até a poluição causadas pelas indústrias.

Outro fator desencadeado, foi a violência, com relação a esse quesito, o município vem se destacando, de forma negativa, de acordo com o Atlas da Violência 2024, estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), com dados referentes aos registros de 2022, Maracanaú ocupa a 18ª posição no ranking geral, sendo considerada a cidade cearense com maior taxa de homicídios da lista, com estimativa de 58 homicídios por 100 mil habitantes.

Por outro lado, o município apresenta um belo patrimônio cultural que vai desde a tradicional dança do Toré³⁸, do povo Pitaguary até os festejos juninos, de projeção nacional. O São João de Maracanaú.

É interessante ressaltar que o município de Maracanaú se emancipou de Maranguape em 1983, através da Lei n.º 10.811/1983. Sendo assim, um município bem recente, completando este ano 42 anos.

Vale destacar que, Maracanaú é o município cearense que se destaca por ser o 2º lugar em arrecadação do Produto Interno Bruto (PIB) do Estado do Ceará. (IBGE, 2023). O PIB é resultado da totalidade da produção de bens e serviços de um país anualmente.

Maracanaú tem como municípios vizinhos Pacatuba, Maranguape, Fortaleza e Caucaia. A população do município de Maracanaú está distribuída em 3 distritos, sendo uma divisão administrativa, podendo ser formada por um ou mais bairros: a sede, que é a cidade, o centro do município, a Pajuçara e o distrito da Mucunã.

Na sede encontramos a Prefeitura, a Câmara Municipal, o Teatro, o Fórum e a grande maioria dos equipamentos urbanos. Na Pajuçara está localizada a Central de Abastecimento do Ceará (CEASA), bancos e indústrias. No distrito da Mucunã ainda estão preservadas belas paisagens como a Serra do Urubu e a lagoa da Mucunã, circundada por carnaúbas verdejantes (OLIVEIRA; LAGE; BARROS, 2020, p. 17).

Os bairros da cidade, apesar de uma grande parte apresentar características semelhantes, exibem realidades bem diferentes, bairros com uma melhor estrutura no centro da cidade, conjuntos habitacionais criados sem planejamento nas adjacências e outros um pouco mais distantes da sede, com características que os tornam bem mais vulneráveis, área rural e a reserva indígena do Povo Pitaguary.

³⁸ O Toré Pitaguary é uma dança que se inicia com os participantes dando as mãos e formando um grande círculo, como numa “corrente” de oração. Aqueles que dançam seguem os comandos dos chamados “puxadores” de Toré, geralmente o cacique ou o pajé. É uma manifestação cultural de grande importância para os indígenas, envolvendo tradição, música, religiosidade e brincadeira (PINHEIRO, 2002).

Para fins de planejamento, aplicação das políticas públicas e investimentos municipais, esses bairros do município de Maracanaú foram divididos em Áreas de Desenvolvimento Local³⁹ (ADL) uma divisão política geo-administrativa criada pela Lei de Diretrizes Orçamentárias n.º 557, de 26 de maio de 1997, e posteriormente modificada e reafirmada por outras leis como, por exemplo, a Lei n.º 1.943, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a definição dos limites do perímetro urbano de Maracanaú e dá outras providências. Nelas, observamos a divisão/organização dos bairros e das localidades que compõe as ADLs, seguindo critérios de distribuição territorial e proporcionalidade populacional.

Inicialmente as ADLs foram divididas em 6 e cada uma intitulada com um número, ou seja, ADL 1, ADL 2 e assim por diante até ADL 6. Atualmente as ADLs passaram a ser chamadas de Regiões e suas divisões ficaram respectivamente: Região A, Região B, até Região F.

A rede pública de ensino do município, como dito anteriormente, é composta por 82 escolas que atendem a 42.620 alunos de acordo com o último monitoramento de matrícula, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, através de um sistema próprio, chamado Sistema de Gestão Escolar (SGE). Vale ressaltar que, este número passa por variações diárias, pois depende das movimentações, entrada e saída de alunos nas escolas municipais.

As escolas também são divididas seguindo a mesma divisão administrativa por regiões de A a F, cada grupo de escolas correspondem a uma região específica, essa divisão segue os mesmos critérios das divisões dos bairros por regiões, ou seja, proximidade e características locais.

Seu parque escolar é bem diversificado, tendo das escolas regulares, que vão desde as creches, escolas que atendem somente Educação Infantil, outras que atendem somente Anos Iniciais (1º ao 5º ano), outras, Anos Finais (6º ao 9º ano) e ainda outras que atendem todas essas etapas numa mesma instituição escolar. No município temos também escolas localizadas na zona rural, bem como também uma escola indígena. Essas contam com

³⁹ As Áreas de Desenvolvimento Local (ADL), compostas pelo agrupamento de unidades de planejamento, são as seguintes: I - **ADL 1** - composto das unidades de planejamento: Jenipapeiro, Novo Maracanaú, Coqueiral, Piratininga, Centro, Antônio Justa, Alto da Mangueira, Boa Vista, Fuma da Onça, Olho D'água, Santo Antônio 1, Santo Antônio 2; II - **ADL 2** - composta das unidades de planejamento: Jereissati 1, Jereissati 2, Jereissati 3 e Timbó; III - **ADL 3** - composta das unidades de planejamento: Boa Esperança 1, Boa Esperança 2, Pajuçara 1, Pajuçara 2, Pajuçara Park e Jardim Bandeirantes; IV - **ADL 4** - composta das unidades de planejamento: Alto Alegre II, Industrial I, Industrial II, Cidade Nova I e Cidade Nova II; V - **ADL 5** - composta das unidades de planejamento: Alto Alegre I, Novo Oriente, Acaracuzinho e Santo Sátiro; VI - **ADL 6** - composta das unidades de planejamento: Siqueira 1, Siqueira 2. Parque Santa Maria, Jari, Parque Tijuca, Jaçanaú, Mucunã 1, Mucunã 2, Cágado, Luzardo Viana e Pau Serrado. Art. 8º da Lei n.º 1.943, DE 28 de dezembro de 2012.

vários programas, dentre eles, algumas são escolas em tempo integral, outras, cívico-militares e as outras que não estão inseridas nesses dois programas, são as que oferecem o PDACE. Além dessas diferenças institucionais, as escolas têm impressa em suas práticas as características das localidades nas quais elas estão inseridas.

Ainda referente ao sistema educacional, o município vem a cada ano se sobressaindo, elevando consideravelmente seus resultados nas avaliações externas, como percebemos observando os quadros a seguir:

Tabela 6 — IDEB observado e metas projetadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Maracanaú

IDEB – Anos Iniciais		
Ano	IDEB observado	Metas projetadas
2017	5.8	5.5
2019	6.0	5.8
2021	5.7	6.1
2023	6.4	----

Fonte: elaboração própria com base nos dados dos resultados divulgados pelo MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 26 set. 2024.

Tabela 7 — IDEB observado e metas projetadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Maracanaú

IDEB – Anos Finais		
Ano	IDEB observado	Metas projetadas
2017	4.9	4.5
2019	5.3	4.7
2021	5.2	5.0
2023	5.3	----

Fonte: elaboração própria com base nos dados dos resultados divulgados pelo MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 26 set. 2024.

O município praticamente vem atingindo todas a metas projetas com exceção, da meta de 2021 dos anos iniciais, entretanto, esse período corresponde ao momento pós-pandemia, ou seja, as crianças foram avaliadas por um período no qual elas não tiveram aulas presenciais, somente aulas remotas, aulas gravadas e colocadas em grupos de WhatsApp, ou atividades impressas que os familiares, por vezes, pegavam na escola.

Durante esse período de pandemia, muitas famílias não tinham acesso à Internet para que acompanhassem as aulas, dentre outros fatores, assim a maioria das escolas públicas de Maracanaú procurou ao máximo manter o vínculo com o aluno, de alguma forma, a fim de não perder totalmente o contato com as crianças e com a família, com diversas ações e uma delas foi a distribuição de cestas básicas, pois assim sabia-se que eles estariam de alguma forma perto da escola. Neste momento, onde a luta era pela sobrevivência, a aprendizagem ficou em segundo plano.

Logo após esse período, pode-se perceber que Maracanaú continuou num movimento ascendente em seus resultados nas avaliações externas mesmo com todas as intempéries advindas da pandemia da COVID-19.

Ainda neste contexto, mostraremos no quadro abaixo a evolução da oferta das matrículas do PDACE desde a sua implantação no município até o ano de 2024, no qual todas as escolas que ofertam o Ensino Fundamental, já estavam contempladas com o programa.

Tabela 8 — Evolução das escolas contempladas e oferta das vagas do PDACE no município de Maracanaú-CE

OFERTA DO PROGRAMA EM MARACANAÚ	QUANTIDADE DE ESCOLAS CONTEMPLADAS	QUANTIDADE DE ALUNOS NO CONTRATURNO
2019	29	2.910
2020	Pandemia	Pandemia
2021	66	9.549
2022	64	7.770
2023	63	7.850
2024	79	11.422

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela Secretaria de Educação de Maracanaú.

Vale ressaltar que, a caracterização dos bairros onde estão localizadas as escolas nas quais realizamos a pesquisa, não apresentam diferenças significativas, haja vista que, as 3 escolas estão situadas em áreas de grande vulnerabilidade social, inclusive com problemas de infraestrutura e saneamento básico, lugares de disputas de grupos criminosos organizados, onde os índices de violência são consideráveis e a maioria da população é atendida por programas de transferência de renda, como: Bolsa Família; Vale Gás; entre outros.

É importante destacar que, esse não foi um critério de escolha das escolas, entretanto, houve essa coincidência, devido ao fato de muitas delas estarem localizadas em áreas de grande vulnerabilidade social.

Realizamos a pesquisa em 3 escolas, como explicado na metodologia, a Escola 1, atende da Educação Infantil ao 5º ano; a Escola 2, atende somente Anos Finais do 6º ao 9º ano; e a Escola 3 atende da Educação Infantil ao 9º ano. Escolhemos essas escolas visando contemplar os diferentes graus de complexidade existentes no município.

A fim de um maior conhecimento das escolas, procuramos uma rápida caracterização das mesmas quanto a alguns aspectos relacionados ao programa.

Tabela 9 — Quantidade de matrícula e oferta de vagas para o PDACE das escolas pesquisadas no ano de 2024

Escolas	Quantidade de alunos matriculados na escola	Quantidade de alunos matriculados no Contraturno	Quantidade de turmas no Contraturno
Escola 1	415	120	4
Escola 2	488	120	4
Escola 3	632	423	18
Total	1.535	663	26

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados *in loco*.

Nesta conjuntura social e educacional, se desenvolve o PDACE nas escolas municipais. Sabemos que o PDACE é uma estratégia para a política de Educação Integral e de Tempo Integral, como já visto,

A Política de Jornada Ampliada de Maracanaú começou em 2012 com duas escolas e ampliou seu atendimento para sete escolas em 2022. Ademais, com o Programa Contraturno Escolar (estratégia do município para a Educação Integral) atendemos a todas as escolas dos anos iniciais e finais (MARACANAÚ, 2024).

Entretanto, sabemos que uma Educação Integral ou de tempo integral ela requer minimamente uma estrutura física e de material para dar suporte as ações necessárias. Assim, quando o programa chega de fato na escola é que se pode perceber sua viabilidade e as modificações necessárias para sua materialização, que às vezes não acontece intencionalmente, mas que vão aos poucos tomando forma na rotina e da cultura da comunidade escolar.

Realizada a caracterização histórico-geográfica do lugar e algumas considerações sobre o desenvolvimento do programa na comunidade escolar, cabe trazer neste eixo a percepção dos atores que vivenciam o programa, reconstruindo-o a partir das significações produzidas por cada grupo de atores sociais envolvidos.

Neste momento da pesquisa, dando continuidade ao presente eixo, nos propomos a buscar os significados da política, inserindo-os no contexto temporal e territorial, para assim demonstrar as coerências e as incoerências do programa com o seu lugar e com os seus atores.

Para tanto, será necessário para continuar a análise tendo como referência o presente eixo, recorrer às entrevistas semiestruturadas e a observação em campo para assim procurar apreender os significados da política junto aos seus atores. Nas palavras de Cruz (2019, p. 169), deve-se buscar “[...] uma perspectiva que se volta para compreender os sentidos da política a partir das lógicas dos sujeitos e dos contextos nos quais eles e a própria política estão inseridos”.

E o PDACE como já identificamos na análise do eixo trajetória institucional, toma formas diferenciadas nas escolas nas quais ele é oferecido, haja vista que algumas escolas têm uma estrutura física para receber o programa, outras não. Os alunos vão à escola no seu turno regular, depois voltam a escola no contraturno para as atividades do programa. Como são formadas turmas com 30 alunos, esses alunos precisam ser acomodados em algum espaço para a realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico, e a maioria das escolas não tem salas de aulas disponíveis para que essas aulas aconteçam, porque nesse momento, está tendo aula do turno regular. Assim, cada escola vai criando suas alternativas para que o programa de fato aconteça. Alunos são colocados no pátio, corredores, laboratório de informática ou outro que a escola disponibilize, sala de leitura, quadra, espaços abertos ou fechados disponíveis na escola e até mesmo embaixo de mangueiras.

A escola 1, que atende até o 5º ano, tem uma estrutura predial boa, tendo em vista que eles acabaram de se mudar para esse prédio, pois as aulas aconteciam numa casa de alpendre, que não tinha espaço nem para as crianças brincarem na hora do recreio, a prefeitura comprou a estrutura de uma antiga escola particular do bairro e transferiu a escola para esse novo local, com essa mudança, os gestores disponibilizaram 3 salas pequenas, que não comportaria muitos alunos para ser sala de aula e as destinou para as aulas do Contraturno. Aqui percebemos que as turmas, de fato, não têm os 30 alunos, pois estes nem caberiam no espaço destinado a eles.

Olha, lá na outra escola não tinha estrutura nem para receber os alunos. Aqui é bom, essa salinha, olha, está uma maravilha. Foi um avanço considerável, porque agora tem a salinha do 2º, tem a salinha do 1º, tem a salinha do 5º.

Aqui nós elegemos as séries que são avaliadas, e das outras turmas a gente tira só aqueles que estão mesmo assim, bem críticos. Nós aqui, não assim, não temos segundo, terceiro, quarto, tudo inserido, não. O que é que a gente faz? Quinto, todos os alunos que têm dificuldade. Segundo todos os alunos que têm dificuldade.

Primeiro, todos os alunos que têm dificuldade. Terceiro e quarto, só os críticos dos críticos. (Articuladora C – Escola 1).

A escola não tem quadra, somente um pátio central, mas a ausência da quadra, em nenhum momento foi colocada como obstáculo para o programa, e aos poucos durante as entrevistas e observações das aulas que estavam acontecendo, percebemos o porquê, o PDACE, nesta escola se configura realmente com um reforço escolar, as crianças chegam às 7 horas da manhã e saem às 11 horas de segunda a quinta-feira, a sexta é o planejamento das atividades. Durante o período no qual estão na escola, eles utilizam o primeiro horário para fazer as tarefas de casa, porque alguns pais, segundo a articuladora, não mandavam as crianças por que apesar de passar o dia na escola ainda tinham que fazer a tarefa quando chegavam em casa, assim eles assumiram essa responsabilidade.

Depois que realizam a tarefa de casa, as monitoras reforçam o conteúdo que a professora ministrou em sala e que os alunos demonstraram maior dificuldade, até que estes, fixem esses conteúdos, nas palavras da própria monitora:

Então, a gente faz atividade de casa, logo após, a gente introduz aquela aula que foi passada, pra ele pela manhã ou pela tarde e vice-versa, a gente introduz na tarefa de casa, uma aula, né? Que é fixando, como eu falei, fixando o conteúdo que foi passado em sala. Então, a gente faz aquele momento de conhecimento, de fixar o conhecimento que foi passado em sala de aula, e aí os alunos têm o lanche, né? A hora do lanche. Depois do lanche, a gente pega aquela aula que foi passada para alunos e a gente repassa tudo, entendeu? A gente dá uma segunda aula, praticamente a mesma que ele já teve, mas a gente só fixa, né? A gente repassa esse conhecimento. (Monitora D – Escola 1).

Todo o trabalho desenvolvido, é muito bem acompanhado pela articuladora do programa na escola. Vale ressaltar que essa escola é a de melhor resultado no SPAECE no 2º e 5º ano do município de Maracanaú, considerada e premiada como Escola Nota 10. E os agentes institucionais reconhecem a contribuição do PDACE para esse resultado.

Ele tem contribuído bastante, tem sido o nosso braço direito, o Contraturno, tem ajudado bastante, porque quando a gente não tinha o Contraturno, nossos professores tinham que se virar na sala de aula, a gente tinha que dar reforço aos alunos. E com o Contraturno não, já ficou tudo muito bem dividido, os alunos que têm dificuldade vêm e aí eles têm avançado, a gente tem visto realmente o trabalho do Contraturno que tem feito grande diferença. (Coordenadora B – Escola 1).

Ou seja, nessa escola o PDACE, configura-se explicitamente como um reforço escolar, e isso é algo bem compreendido e aceito pela comunidade escolar. A diretora colocou

a vontade de ampliar o programa, mas esbarra na estrutura, não tem espaço para admitir mais alunos.

Eu pensei até em aumentar, mas eu não tenho espaço para aumentar. Porque a gente tem um número x de alunos. No início do ano, a gente precisa demais. E a gente não tem uma vaga suficiente, precisa ficar fazendo aquele revezamento. (Diretora A – Escola 1).

Aqui fica claro que a diretora quer ampliar o programa e precisa de espaço, entretanto o espaço seria para aumentar as turmas de reforço e não para outras oficinas em áreas diversificadas. Não identificamos nos relatos e nas observações, atividades recreativas ou em outras áreas do conhecimento, que não fosse as disciplinas obrigatórias, Língua Portuguesa, voltado para a leitura e Matemática.

Já a Escola 2 atende somente os Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Esta tem um espaço físico bem limitado, também não dispõe de quadra e os alunos na hora do intervalo ficam concentrados num pátio, sendo praticamente o único espaço que a escola tem e utiliza para realizar várias atividades, inclusive algumas oficinas do PDACE. Nos relatos dos agentes institucionais dessa escola, a estrutura física sempre aparece com um grande empecilho para o desenvolvimento do programa, como podemos observar:

Porque eu não tenho espaço, eu não tenho sala, né? O menino trabalha no pátio. Outra situação muito grave que também é a questão do próprio espaço, de não ter. Porque a gente trabalhando no pátio, se você vê as fotos que a gente tem quando fica no pátio, aí eu acho que não tem aquela concentração, não tem aquele suporte. Hoje eles estão ficando em um laboratório de ciência, mas quando o professor vai pra lá, ele tem que sair. Então, se não tem um espaço deles. (Diretora A – Escola 2).

Aqui o espaço, o único espaço que a gente sempre teve foi só o pátio. Eles funcionam no pátio. Então, ali existe muita gente passando. Então, às vezes, um dos alunos vem para beber água, ou o professor, então, tira a atenção do aluno. Então, fica difícil. A lousa é um tripé. Então, muitas vezes, com o vento, derruba, fica difícil também. E também, quando está chovendo, é quase inviável de ter aula, por causa que o vento traz molha os alunos no pátio. (Coordenadora B – Escola 2).

Durante as visitas e observações realizadas e confrontada com as entrevistas, percebemos que a quantidade de alunos informada e a que de fato frequenta, apresenta uma considerável diferença, sendo o espaço um dos fatores que colabora com essa situação. Associado a outros, como veremos mais adiante.

A Escola 3 atende da Educação Infantil ao 9º ano, uma escola de nível IV, maior nível entre as escolas de Maracanaú, que divide seu parque escolar, em escolas de nível I,

nível II, nível III e nível IV, sendo este nível o maior, considerando algumas características da escola, como número de alunos, etapa escolar atendida, extensão territorial entre outros.

Esta instituição também tem uma das maiores quantidades de turmas de Contraturno, 18 turmas. É uma escola com um amplo espaço físico, entretanto a quadra que utilizam fica em área externa, alguns quarteirões da escola.

Apesar de ter espaço, a escola não dispõe de muitas salas para o programa, apenas 3 salas e o laboratório de informática, boa parte das oficinas acontecem no pátio que é amplo e coberto. As outras áreas existentes não são cobertas, ficando expostas ao sol e a chuva.

Mesmo com algumas salas, o espaço que a escola disponibiliza não é suficiente para comportar a quantidade de alunos que a escola atende no Contraturno, sendo a estrutura física, mais uma vez, sempre ressaltada com uma dificuldade para o desenvolvimento do programa.

Se não houver investimento em infraestrutura, aí fica muito difícil. A infraestrutura, hoje, é o principal... impasse, é o que dificulta, é o trave da história. (Coordenador B – Escola 3).

Então, a gente fica no pátio e tem recreação, querendo ou não, tira atenção deles. Porque qualquer coisa que passa aqui, eles já olham. Tira, então, acho que o recurso de mais sala, um local adequado, né? Pra eles ficarem numa sala normal. (Monitora D – Escola 3).

Durante as visitas pudemos constatar como o PDACE atende muitos alunos, pois os mesmos estavam espalhados em vários locais da escola em suas oficinas, entretanto cabe ressaltar que, mesmo com uma grande quantidade de alunos frequentando, podemos perceber que a quantidade de alunos matriculados, não corresponde a quantidade de alunos que frequentam. Fato este constatado nas 3 escolas pesquisadas.

Diante do exposto, observamos a ênfase no discurso da necessidade em avançar em infraestrutura, sendo atualmente um desafio para a execução do programa na rede municipal como um todo.

Buscamos identificar também a percepção dos sujeitos sobre melhorias ou adequações na estrutura física e pedagógica das escolas para a execução do programa, como, por exemplo, reestruturação ou adequação da escola com relação a espaços, mobiliários, produção ou compra de material didático dentre outros que viabilizasse a operacionalização do programa nas escolas. Entretanto, segundo os relatos dos agentes institucionais, ficou nítido que nenhuma ação foi realizada pensando no programa. A escola 1, a única que passou

por modificações, mudou de prédio, porque o local na qual a escola estava localizada, não oferecia condições mínimas para receber os alunos.

As escolas funcionam com os materiais que já tem, comprando o mínimo, de material pedagógico, mais especificamente papel, para o seu funcionamento.

Sendo assim, percebe-se que existe em cada escola uma diferenciação com relação a espaço ou a limitação deste, o que modifica na execução do programa alguns elementos da proposta inicial, neste caso, no que diz respeito a quantidade de alunos, muitas escolas não conseguem comportar turmas de 30 alunos.

Cardoso e Oliveira (2020) fortalecem essa discussão quando enfatizam a importância das políticas da jornada ampliada na perspectiva de ofertar uma Educação Integral integrada às políticas de reestruturação das instituições escolares que permitam uma melhoria nos espaços físicos possibilitando condições adequadas de trabalho.

Outro fator que buscamos compreender através dos relatos dos atores sociais, foi a frequência dos alunos no programa, que diante os relatos, é muito inconstante, e as escolas administram de acordo com suas realidades, o que acaba acontecendo em alguns casos é que, o público atendido, pode não ser o escolhido pela escola e consequentemente o mais necessitado, mas o que realmente se propõe a participar. Isso se dá por vários fatores, como, por exemplo, a família não pode deixar na escola por que trabalha, ou não deixa a criança ir sozinha devido à violência, algumas famílias não demonstram interesse onde a criança participe, quando são alunos maiores, alguns já trabalham, outros não querem participar, tem também a questão da distância em algumas escolas, e a questão territorial, que acontece em muitos bairros do município, onde uma comunidade não pode entrar em outra devido aos grupos do crime organizado. Assim, elas somente frequentam o turno regular por que estão acompanhados de pessoas autorizadas a transitar nesses espaços. Essa questão das disputas territoriais apareceu com ênfase nos discursos de 2, das 3 escolas pesquisadas.

Os alunos entram igual, de 7 saem às 11, e 13 e sai as 17, justamente porque se a gente liberar 10 horas, os pais não mandam, porque tem medo de não retornar para casa, a questão de limite, né? Eu tive problema com alunos que não podiam vir para o lado de cá, ou então estava com problema de passar de uma área para a outra. Então, assim, nós tivemos vários problemas com os alunos de novo com relação a isso. É uma dificuldade, nós tivemos muitas faltas, porque tem problemas sérios, nós tivemos problemas de invasão no bairro.

Até a nossa merendeira, que ela é mãe de aluno aqui da escola, a casa dela foi invadida, ela teve que sair da casa dela, teve que abandonar tudo, alugou aqui uma próxima da escola, sem ter condição. Aí agora que a gente viu a situação que ela está voltando, nós tivemos outra mãe, uma mãe que pediu transferência da escola, porque foram invadidas as casas. Então, assim, é uma realidade muito gritante, principalmente a gente que trabalha na periferia. (Diretora A – Escola 2).

Aqui o entorno é meio complicado. (Diretora A – Escola 3).

E acaba ficando uma situação ruim porque nem todo mundo da escola, por conta de questões territorialistas, de conflitos territoriais, de facções e algo mais, nem todo mundo que mora nessa comunidade pode frequentar a outra escola que fica a uns 700, 800 metros daqui. Não é tão distante, certo? Uns 800 metros, não chega a ser um quilômetro mais ou menos, acho que nem isso não. Mas, por conta de questões territoriais, não pode frequentar e o mesmo acontece com quem é de lá para vir para cá. (Coordenador B – Escola 3).

As 3 escolas confirmaram que têm problemas com evasão e infrequência por diversos motivos, dentre as 3, a Escola 1 é que tem menos, fato este, que deve considerar, alguns aspectos gerais da escola e de sua relação com a comunidade, como a quantidade de alunos, o público atendido no PDACE que é somente os anos iniciais, e o ótimo conceito, já construído na comunidade, sobre a escola. A qual não atende mais alunos, por falta de vaga, pois existe a procura dos pais.

Já a Escola 2, é a que mais sente a infrequência e a evasão dos alunos, chegando a alguns dias a escola receber 5 alunos. Essa escola atende somente Anos Finais, do 6º ao 9º ano. E segundo a diretora esse também é um dos motivos, o trabalho com os adolescentes.

“Então, assim, por isso que eu digo que o programa ele é muito eficaz para o público menor. Os adolescentes, é uma dificuldade muito grande.” (Diretora A – Escola 2).

A coordenadora busca uma explicação para essa enorme evasão e elenca alguns possíveis pontos de atenção, que é a falta de atrativo para os alunos, entendido aqui como a diversificação das oficinas, o baixo valor pago aos monitores, o que os desestimula, levando-os a não permanecer no programa, fato este que ressoa diretamente nos alunos e pôr fim a pandemia.

Só que com o tempo essa adesão foi diminuindo, né? Porque os monitores foram desistindo pelo preço que foi ofertado. E as pessoas não iam trabalhar para ganhar o mínimo possível. Então foi diminuir tanto a adesão dos alunos, depois da pandemia que quase ficou extinta.

A evasão continua, porque não tem a atração diferente de uma sala de aula, né? Então, não acontece. (Coordenador B – Escola 2).

Com relação a esse ponto, a Secretaria de Educação do município, propôs em algumas escolas e para algumas séries, principalmente as avaliadas, o almoço na escola, a fim de que esse aluno permanecesse na escola para o contraturno. Não havendo a possibilidade de o mesmo sair para ir em casa almoçar e não voltar a escola. Na realidade a Secretaria de

Educação está selecionando algumas turmas, principalmente do 9º ano e tornando-as em tempo integral.

Entretanto, essa ação, embora esteja ocorrendo, esbarra em outras, como novamente a estrutura física, para que esses alunos fiquem na escola e almoce, necessita minimamente de um lugar para fazerem as refeições, tomem banho e descansem. E também é uma ação que contempla inicialmente somente o turno manhã.

Assim, nenhuma das 3 escolas conseguiu integralizar algumas turmas, pelos fatos já citados.

Notamos frente o exposto que, apesar de serem expostas as mesmas intempéries, cada escola tem justificativas e abordagens individualizadas para lidar com as situações. Embora em suas falas apareçam pontos de convergência, no decorrer das narrativas percebemos as singularidades.

Ainda nesse contexto, como citado anteriormente, as oficinas também se adequam a realidade da comunidade escolar, pois geralmente os facilitadores são pessoas da comunidade, haja vista que, os mesmos não recebem vale-transporte e alimentação. Então as oficinas precisam levar em consideração essa realidade, bem como a de materiais para a execução das oficinas. Ou escolhem-se oficinas que já tenha o material na escola, ou que utilizem materiais de baixo valor aquisitivo, ou então que esses materiais possam ser conseguidos na própria comunidade, como, por exemplo, a capoeira, na qual os grupos da comunidade já tenham esses instrumentos.

Com a intenção de conhecer e apresentar as oficinas que as escolas pesquisadas oferecem, as sintetizamos no quadro a seguir:

Tabela 10 — Quantidade de monitores e oficinas ofertadas pelas escolas pesquisadas no ano de 2024

Escolas	Quantidade de monitores no Contraturno	Oficinas ofertadas no Contraturno
Escola 1	2	1. Leitura/Língua Portuguesa. 2. Matemática. 3. História em quadrinhos. 4. Desenho e Pintura.
Escola 2	3	1. Leitura/Língua Portuguesa. 2. Matemática. 3. Desenho. 4. Projeto Caminhar.
Escola 3	5	1. Leitura/Língua Portuguesa. 2. Matemática. 3. Artes. 4. Cidadania. 5. Esporte.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados *in loco*.

Quando visualizamos o quadro de oficinas, percebemos algumas contradições em relação à prática do programa nas escolas. Apesar das escolas terem feito a adesão dessas

oficinas descritas acima, na prática, as oficinas que acontecem são efetivamente as de Acompanhamento Pedagógico que são as obrigatórias, Leitura e Matemática, por serem as de maior carga horária e trabalhar tanto as dificuldades dos alunos, bem como também para as avaliações externas, e estas oficinas não demandam tanto material. As falas dos beneficiários da política, no caso, as responsáveis pelos alunos, as mães e os próprios alunos revelam essa prática.

No Contraturno, a gente faz bastante exercício de Português, a gente estuda, a gente faz as tarefas de casa. (Aluno F – Escola 1).

O programa é de Matemática e Português. (Mãe F – Escola 2).

É de Português, Matemática, e quando ela tem tarefa de casa, ela traz para o Contraturno. (Mãe E – Escola 2).

É de português, leitura, compreensão textual. Ortografia, soletrando. (Aluno G – Escola 2).

A escola que oferece outra oficina, além dessas, é a Escola 3, na qual presenciamos uma aula e conversamos com a monitora de dança, bem como momentos recreativos nos espaços disponíveis na instituição.

Esse ano foi mais pesado por causa do SPAECE, né? Então, foi muito Português e Matemática. Mas a outra, que é do terceiro, eles têm esporte. Inclusive, toda sexta-feira tem o dia da quadra. (Mãe E – Escola 3).

Atividades tipo assim, Português, Matemática e pode ser tipo assim, um jogo, qualquer coisa. Carimba, futebol feminino, vôlei e outras brincadeiras. (Aluno F – Escola 3).

A execução das oficinas no dia a dia das escolas depende de fatores muito singulares de cada uma, como localização, espaço, monitores disponíveis para as oficinas, público atendido, materiais disponíveis e as concepções pedagógicas dos gestores que estão à frente da condução desse processo. Esses fatores, tanto internos como externos as escolas, promovem uma individualização do programa em cada instituição, conferindo-lhes características muito próprias.

Frente esse cenário, perguntamos para as famílias se as escolas proporcionam um ambiente favorável para o desenvolvimento do programa e se atende as necessidades da comunidade. Em análise as respostas, compreendemos que as famílias reconhecem que mesmo com as dificuldades as escolas procuram favorecer um ambiente favorável para a

execução do programa e as mães se mostram satisfeitas e convencidas de que o programa atende as necessidades da comunidade.

Ainda em busca da compreensão do território, das especificidades locais e suas articulações com a política (RODRIGUES, 2008) buscamos identificar as percepções dos grupos sociais sobre a contribuição do programa na redução das desigualdades educacionais e vulnerabilidade social.

Com relação a essa pergunta, identificados 2 grupos de respostas, os que focaram mais na questão da aprendizagem e outro que deram mais atenção para a questão social, como podemos observar nas falas abaixo, citaremos algumas a título de exemplificação:

Tanto na questão do ser alfabetizado, que depois você aprende a ler, se abre um novo mundo, né? E é mais difícil de você ser enganado. E também na questão mais pessoal e social de cada um, eu acho que ajuda. Na questão do lanche também. (Monitora D – Escola 1).

No momento em que a gente tem uma criança, por exemplo, em uma série de terceiro ano, que a criança não está se desenvolvendo, não está aprendendo a ler, a criança vai ficar sem estímulo para vir. E esse programa, ele dá essa força suficiente que a criança se estimula cada vez mais e quer vir. Então, eu acho que isso aumenta até a autoestima da criança.

Aprender, desenvolver mais a leitura, a interpretação. Eu acho que esse programa mexe muito com isso, com as crianças. A gente teve crianças que avançaram tanto no programa que mudou o comportamento deles na sala de aula.

Então, a gente percebeu que a criança não se comportava bem, mas por quê? Porque ele não conseguia acompanhar. Quando ele conseguia acompanhar, ele viu o mundo de outra maneira. Então, isso ajuda muito a criança. E você está no lugar que você não entende as coisas. É muito complicado ter alguém para lhe ajudar, para depois clarear tudo. Não tem preço. Melhora a autoestima demais. (Diretora A – Escola 1)

Eu acho que o programa é muito importante, porque as crianças que realmente estão com dificuldade, elas têm essa chance de poder se recuperar. Não é uma questão do atraso, do atraso da aprendizagem. E realmente a gente tem visto que elas têm evoluído muito, bastante.

Tanto que quando as crianças evoluem, evoluíram, parou, está igual os alunos da sala, a gente troca, vai trocando, vai tirando e vai reforçando o outro. Isso a gente vai ver nessa dança das cadeiras. É importante isso, até porque já dá oportunidade a outras crianças. (Coordenadora B – Escola 1).

A função dele é essa. A função primordial é essa daí. Fundamental. Tirar os alunos da rua. (Coordenadora B – Escola 2).

Com certeza. Eles estando aqui, né? Estão guardadinhos. (Mãe E – Escola 2).

Acredito que quanto mais tempo a criança passa na escola, melhor é o processo de aprendizagem dela. Melhor é a capacidade que ela vai ter de aprender com eficiência. E mais, se a gente tiver a condição de oferecer, de ofertar essa possibilidade da criança realmente estar em tempo integral na escola, a garantia da alimentação, a garantia do bom cuidado, a garantia da aprendizagem é muito real. É muito latente. É muito real. Então, assim, a possibilidade ela cresce demais. Quando ela deixa de estar aqui, estar em casa, por exemplo, na situação que eu acabei de explicar, cuidando dos outros irmãos, ou cuidando de casa, como alguns aqui já têm

essa prática, eles acabam perdendo a oportunidade de se alimentar com qualidade, de estar em segurança e, de fato, aprender alguma coisa. (Coordenador B – Escola 3).

A gente tem uns alunos que é do primeiro ano, que a gente já estava dando férias, porque são alunos que não compram nossa frequência, né? E eles insistem em ir. Porque, às vezes, não tem alimentação em casa. Então, é de dar dó. (Monitora D – Escola 3).

Com certeza, diminui. Diminui bastante. E o contato que eles têm com a escola, por estarmos de dois turnos, ainda se torna maior. Porque estão com os amigos. Como eu falei, não estão ociosos na rua, né? Ainda mais com a sociedade que a gente tem hoje, com tanto acesso ao tráfico, ao uso de drogas, essas coisas, né? Que não dá pra esconder, que é uma realidade. Mas na nossa comunidade aqui é muito, muito explícito, né? Então, os meninos, eles ficam, tipo, resguardados aqui na escola. Sem contar que a mãe pode ir trabalhar sossegada, sabendo que depois do almoço o filho vai pra escola de novo. E lá ele vai merendar. Lá, tem dias que dão até fruta pro menino levar pra casa, então a família também fica sossegada. (Mãe E – Escola 3).

Perante as respostas, notamos a influência do contexto socioeducativo nas falas dos entrevistados, os grupos de cada escola, apresentaram respostas bem semelhantes, evidenciando a disseminação do pensamento coletivo entre os membros da comunidade.

Os entrevistados da Escola 1, na qual, como já exposto aqui, é a escola de melhor resultado nas avaliações externas, e o programa toma forma de reforço escolar, e isso é bem aceito pela comunidade. As repostas concentram-se em torno da aprendizagem, da diminuição das desigualdades educacionais, ficando um pouco de lado a questão social.

Já a Escola 2, que em seus relatos, apresentou uma sensível dificuldade de permanência dos alunos no programa, por vários fatores, incluindo a questão social, destaca esta, como função do programa, para além do reforço, como já citado acima. As questões sociais, relacionadas a vulnerabilidade dos alunos, com relação principalmente a proteção e alimentação adequada, são relevantes nas falas tanto dos executores como na dos beneficiários do programa.

A Escola 3 apesar de citar a aprendizagem, também enfatiza a relevância social do programa, exemplificando como ele se torna significativo na vida do aluno que frequenta efetivamente. Os relatos evidenciam como a comunidade escolar, entendida aqui para além dos muros da escola, haja vista que a mesma tem como participantes, além dos funcionários, professores e gestores, os alunos e seus responsáveis que fazem parte do território no qual a escola está inserida, dependendo dos laços de pertencimentos constituídos, influenciam na percepção dos grupos que vivem nesse mesmo espaço.

Verificamos assim que, embora com foco mais na aprendizagem como percebe a Escola 1, ou com foco mais no social, percepção das Escolas 2 e 3, e entre os grupos sociais

envolvidos, os que executam e os beneficiários, todos destacam a importância do PDACE para as comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Mas é preciso chamar atenção para a reflexão de Maurício (2009), onde a autora evidencia que é importante que a escola ofereça um tempo integral de qualidade que motive o aluno a se fazer presente, sendo uma consequência afastá-lo da rua e não um objetivo institucional escolar, como observamos nas narrativas acima.

Prosseguindo nas discussões que adentram cada vez mais os territórios educativos, que compreende, como já elucidado em seção anteriores, o uso e a apropriação e parcerias de espaços externos à escola, espaços do entorno comunitário e da própria cidade, tanto públicos como privados, e frente ao fato de que para a efetivação de uma política pública de Educação em Tempo Integral na perspectiva de uma Educação Integral, se faz necessário a busca de ações intersetoriais inerentes ao conceito de territórios educativos, buscamos identificar se na execução das atividades desenvolvidas no programa são utilizados espaços da comunidade ou outros e se existem ações intersetoriais efetivas:

Aqui o entorno é meio complicado. Não tem muito equipamento disponível para essas parcerias. Eu até gostaria, mas não tem, né? Somos meio isolados aqui. (Diretora A – Escola 1).

Somente com ações locais da escola. (Articuladora C – Escola 2).

A escola já busca ação com a Secretaria da Educação, a escola já busca ação com o governo do Estado através de programas de incentivo à visitação das escolas, por exemplo, ao Detran, Arena Castelão, e outros departamentos aí, mas precisava de mais, precisava de mais, principalmente na área da saúde, porque quando a gente é requisitado na área da saúde para fazer, por exemplo, a escola de polo de vacinação ou polo de consultas, rapidamente a escola está em prontidão para aquela ação, mas quando é o contrário, quando a escola necessita de uma ação que possa acontecer na área da saúde, e aí eu vou citar algumas situações, por exemplo, consultas mais rápidas para que a gente possa favorecer estudantes que precisam ser devidamente laudados referente à sua condição física para a aprendizagem, a gente não tem essa velocidade, a gente tem uma contramão que acaba não chegando nunca nada, então a gente fica nessa condição de eu te dou, mas você não me oferece. (Coordenador B – Escola 3).

Verificamos que o programa não estabelece a criação de redes com outros territórios educativos, apenas, em alguns momentos, ações pontuais. Entendemos que a oferta de uma Educação em Tempo Integral, na perspectiva de uma Educação Integral, não acontece dissociada da intersetorialidade, e esta pode ser entendida como:

“[...] a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o

desenvolvimento social, superando a exclusão social” (JUNQUEIRA; INOJOSA, 1997, p. 24).

Sob a perspectiva de Leclerc e Moll (2012) a intersetorialidade na educação enfatiza a importância de expandir os ambientes de aprendizado para além dos muros da escola e da sala de aula. Para esses autores, a efetivação dessa abordagem ocorre quando o currículo incorpora espaços e vivências significativas do cotidiano dos alunos, como o bairro e a cidade, bem como diversas formas de expressão cultural.

Nessa visão, o aprendizado se enriquece ao integrar manifestações artísticas como cinema, teatro, museus e música, espaços de lazer como parques, e até mesmo as interações na vizinhança.

Para efetivar a gestão intersetorial, de um programa nessa perspectiva, torna-se igualmente imprescindível considerar a integração de políticas públicas, infraestruturas, locais de uso comum e agentes da sociedade. A instituição escolar isoladamente não consegue promover uma formação completa; dessa forma, é essencial que ela transcenda seus limites físicos e que se invista em iniciativas que enalteçam os diversos ambientes comunitários, empregando-os como territórios educativos. Cada localidade urbana pode ser vista como uma potencialidade educativa, a exemplo de praças, cinemas, museus, bibliotecas, áreas de recreação, centros culturais e esportivos, estabelecendo uma ligação entre conhecimentos e interagindo com a comunidade (BRASIL, 2009). Perspectiva esta, que resgatamos do PME em um de seus documentos orientadores, Gestão Intersetorial no território, na qual tratava, entre tantos outros assuntos, como implementar o PME de forma intersetorial nos diversos territórios. Essa perspectiva da intersetorialidade também não apareceu nos discursos da técnica da SME, mostrando-nos que, realmente, o PDACE não tem essa dimensão, nem em sua concepção e nem em sua prática.

Ainda nesse contexto de uma abordagem de gestão intersetorial, questionamos se havia um acompanhamento das ações do programa por parte da Secretaria de Educação, bem como formações para os monitores, articuladores e gestores envolvidos no programa.

A partir desses questionamentos identificamos nas falas dos diretores e coordenadores que há um acompanhamento por parte da SME, somente a Diretora A da Escola 2, comentou que esse acompanhamento do programa atual não era tão efetivo como em outros momentos dos programas anteriores. E os outros atores envolvidos, não sabiam informar se tinha algum acompanhamento por que não tinha esse contato com a SME.

Os articuladores têm uma reunião, por vezes, mensal, presencial ou virtual para algumas informações, mas que não se configuram em formações para o programa. E os

monitores também, às vezes mensais, outras bimestrais, presenciais ou virtualmente também participam desses momentos, sendo as formações pedagógicas. Entretanto, identificamos nos relatos, que a prioridade dessas formações eram os monitores de Língua Portuguesa e Matemática e não estavam acontecendo de forma periódica.

Mediante os relatos, destacamos que existe uma falta de acompanhamento efetivo do programa nas escolas, bem como de uma interação maior, entre os agentes executores do programa com a instância que elaborou o mesmo.

Em relação a esse aspecto, ressaltamos a consideração de Inojosa (2001), que enfatiza o valor da integração de práticas e do intercâmbio de saberes na cooperação para o planejamento, a implementação e a avaliação de políticas públicas, visando à superação conjunta de obstáculos complexos existentes. Em resumo, esse acompanhamento, essa interação e esses momentos formativos entre os atores envolvidos na política, no caso o programa, são essenciais para seu fortalecimento e efetividade.

A última pergunta realizada durante a entrevista visava saber se os entrevistados tinham alguma sugestão de melhoria para o programa, haja vista que são eles que o executam e o vivenciam diariamente na instituição.

Dando continuidade e complementando a análise das sugestões de melhorias para o programa de Contraturno, as respostas à nossa investigação convergiram para 6 pontos cruciais, já identificados ao longo da análise dos eixos. A seguir, apresentamos um exemplo representativo para cada um desses aspectos, seguindo a ordem crescente de frequência com que foram mencionados pelos entrevistados.

Em detalhe, os pontos de atenção que nossos entrevistados destacaram como propostas de aprimoramento para o programa foram os seguintes:

1. **Reestruturação dos espaços físicos:** “Sugestão de melhoria para nós é que seria salas mais amplas, questão de espaço físico mesmo”. (Coordenadora B – Escola 1).
2. **Oferta de oficinas mais atraentes para os alunos:** “E também ter, eu vejo assim, a gente precisa oferecer outro tipo de oficina. Mais atrativa. Não somente um reforço em Português e Matemática. Uma capoeira, ou uma dança. Precisa ter algo a mais pra esses jovens. Essa geração é uma geração tecnológica”. (Diretora A – Escola 2).
3. **Investimento em materiais pedagógicos:** “E para melhorar o ambiente educativo, mais materiais pedagógicos para trabalhar no concreto com esses

alunos. E não só a questão do Português e Matemática”. (Articuladora C – Escola 2). “É recurso de material”. (Monitora D – Escola 3).

4. **Possibilidade do programa se tornar de tempo integral:** “Então, eu acho que para ele melhorar o Contraturno, eu acho que ele deveria, sim, se tornar tempo integral”. (Monitora D – Escola 1).
5. **Acompanhamento pedagógico e formações melhor estruturadas e periódicas:** “Tivesse um acompanhamento pedagógico com a equipe específica. Tivesse uma formação pedagógica mais potente, periódica e presencial”. (Articuladora C – Escola 1).
6. **Reajuste no valor do pagamento para os monitores:** “Aumentar o atrativo financeiro para os monitores”. (Coordenadora B – Escola 2).

O espaço físico foi citado por todas as escolas e por praticamente quase todos os entrevistados, juntamente com a oferta de outras opções de oficinas que sejam mais atrativas para os alunos. Inclusive estes, juntamente com os responsáveis, reforçaram a fala, da possibilidade de a escola ofertar oficinas mais diversificadas.

“O que eu poderia sugerir é que não fosse só português.” (Aluno G – Escola 2).

Esses exemplos ilustram as necessidades e expectativas dos participantes do programa, fornecendo direcionamentos claros para futuras intervenções e aprimoramentos.

Ao observar as sugestões de melhorias para o programa, é crucial ressaltar que cada escola, quando citou as sugestões, as fez embasada em sua própria realidade e nas particularidades de sua comunidade escolar. Essa abordagem sensível ao contexto local enriqueceu significativamente a presente análise, e permitiu que pudéssemos adentrar e ressignificar as percepções dos grupos entrevistados, e efetivar a nossa proposta de avaliação em profundidade, considerando que, essa perspectiva procura compreender a política a partir do olhar e da vivência dos sujeitos e dos contextos nos quais eles estão inseridos.

Percebemos, assim, as nuances do programa quando de sua efetiva implantação na escola, a fim de atender a reais necessidades da comunidade escolar, ou seja, o programa quando chega na escola, passa por adequações necessárias à sua materialização. E quem determina essas adequações são os atores sociais envolvidos na execução e os beneficiários do programa, conforme as demandas que vão surgindo na prática/desenvolvimento do programa.

7 CONSIDERAÇÕES EMERGENTES DA PESQUISA AVALIATIVA

Inicialmente se faz necessário destacar que objetivo desta pesquisa não é afirmar que o PDACE se trata de um programa bom ou ruim. Na realidade se configurou numa tentativa de apreender o programa em suas múltiplas dimensões, ou seja, procuramos conhecer o PDACE a luz da avaliação em profundidade e de seus 4 eixos analíticos, Contexto e Conteúdo do programa, Trajetória Institucional e Espectro Temporal e Territorial abarcado pela política ou programa (RODRIGUES, 2016).

Considerando que essa concepção teórica-metodológica contra hegemônica, em nossa concepção, é a que melhor nos permite esse olhar mais profundo, essa interiorização, para melhor compreender as diversas nuances do programa desde sua concepção até chegar ao seu território de materialização.

Para a realização desta empreitada, associadamente aos pressupostos teóricos, enfatizamos as percepções de especificamente 3 grupos de atores sociais envolvidos com o programa, quais sejam eles: a Secretaria de Educação responsável pela construção e formulação da política. Os gestores, articuladores e monitores que atuam na implementação e execução do programa e por último, os alunos e seus responsáveis, os que recebem, os beneficiários da política. Esses atores, durante o desenvolvimento da pesquisa, apresentavam ideias por vezes em consonância, outras vezes conflitantes.

Assim, procuramos aliar as contribuições teóricas e as empíricas, as percepções dos sujeitos em seus territórios. Conforme mencionado por Bispo (2023), as contribuições teóricas visam disseminar novos saberes e aprofundar conceitos já estabelecidos, visando confirmá-los ou contestá-los, ajudando, assim, a expandir as conjecturas teóricas no âmbito científico. Já as contribuições empíricas, que o autor denomina de práticas, têm como finalidade descobrir estratégias para esclarecer questões da realidade, que foram resolvidas parcialmente ou que ainda não têm solução, por meio de investigações científicas.

Após as discussões teóricas confrontadas com as impressões dos atores sociais, acerca das concepções sobre os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral, verificamos a confusão que existe quando se remete a estes termos, estes não são de conhecimentos de todos os sujeitos institucionais envolvidos no Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) do município de Maracanaú-CE demonstrando a falta de apropriação dos conceitos e aportes legais que norteiam o mesmo.

Os achados empíricos revelam a necessidade de que os atores institucionais envolvidos no programa se apropriem dos documentos legais que o regulamentam. Assim, não há um consenso entre os participantes responsáveis pela formulação, implementação e execução do PDACE sobre qual tipo de educação está sendo oferecido.

No entanto, diante das análises realizadas, tanto nos documentos que deram origem ao programa, como nas orientações municipais, aliadas as narrativas de como o programa é desenvolvido nas escolas, entendemos que o mesmo se configura somente num programa de Educação em Tempo Integral, haja vista que o mesmo somente promove a ampliação do tempo escolar. Não podendo ser considerado um programa de Educação Integral ou de Educação em Tempo Integral na perspectiva de uma Educação Integral.

As atividades desenvolvidas no PDACE são em sua maioria um reforço escolar, ou seja, não são atividades muito diferentes do que os alunos já fazem no turno regular.

O fato de algumas escolas oportunizarem outras atividades para além do Acompanhamento Pedagógico das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não caracteriza a oferta de uma Educação Integral. De acordo com alguns dos autores mencionados nesta pesquisa (COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009; PARENTE, 2018), é crucial analisar que tipo de educação está sendo oferecida aos alunos nessa ampliação do tempo escolar. A simples ampliação da jornada escolar não assegura, por si só, uma Educação Integral nem necessariamente resulta em uma melhoria na aprendizagem. Para que uma instituição de ensino possa proporcionar uma Educação Integral ou uma Educação em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral, é necessário que as atividades sejam fundamentadas em um currículo diversificado, que reconheça o estudante como um ser completo, multidimensional, evitando que as atividades do Contraturno sejam meras repetições do que ocorre no período regular.

Por conseguinte, constatamos que o programa se apresenta com mais efetividade, como dito acima, como uma estratégia para uma Educação em Tempo Integral. Assim, a pesquisa identificou alguns fatores que reforçam o fato da distância do programa com uma Educação Integral, dentre vários podemos citar: a ênfase em atingir os índices educacionais estabelecidos pelo sistema, limitações nos espaços físicos que permitam a implementação de um currículo voltado para o desenvolvimento integral, multidimensional do estudante, ausência de currículo diversificado, além da escassez de recursos e de profissionais qualificados e bem remunerados para atuar nessa ampliação da jornada escolar, bem como práticas educativas interdisciplinares que reconheçam todas as dimensões do aluno.

Inferimos mediante as análises realizadas que essa “confusão” na compreensão dos termos, para além do desconhecimento e falta de aprofundamento teórico sobre o tema, é reflexo também do desmonte pelo qual a política de Educação Integral existente no Brasil passou a partir de 2016 quando o maior programa de Educação Integral, chamado Programa Mais Educação (PME) passou a ser modificado em sua essência. Sendo esse processo de desmonte, bem-sucedido, pois a partir desse momento passamos a ter em nossas escolas apenas uma ampliação da jornada escolar, baseada em horas que os alunos permanecem nas escolas, basicamente com reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desprezando todas as outras potencialidades, as multiplicidades que envolvem a formação do ser humano.

Vale ressaltar que esse desmonte da política pública aconteceu intencionalmente e remete a um período recente da história do Brasil, mas especificamente entre 2016 e 2022, período este, intitulado por Gomide, Silva e Leopoldi (2023) como um período de retrocesso democrático, devido as diversas ações que foram sendo tomadas com o objetivo de enfraquecer as instituições políticas democráticas, e de forma escamoteada, dando ênfase em ações autoritárias, tudo isso sendo feito na esfera governamental, pelo representante eleito, insinuando legalidade e institucionalidade, efetivando uma transição de um governo democrático para um cenário de autoritarismo.

Assim, essas ações incidem diretamente nas políticas públicas sociais como um todo, que passam a ser alvo de enfraquecimento, diminuição ou mesmo extinção, ou seja, um tipo de mudança de política pública chamado *policy dismantling*, ou seja, desmonte ou desmantelamento, que significam “[...] uma redução ou diminuição de políticas anteriormente existentes (BAUER; KNILL, 2014 apud GOMID; LEOPOLDI; SILVA, 2023, p. 22).

Esse desmonte pelo qual passou a política de Educação Integral, é o pano de fundo da criação do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar PDACE, como foi explicitado na análise do eixo da trajetória institucional e, esse fato permeia sua formulação, execução e sua materialização nos espaços institucionais e na comunidade.

O PDACE traz em seu bojo a essência desse período, fato este que, em nenhum momento da análise, foi esquecido. Inclusive porque suas características, como visto no decorrer da pesquisa, vão ao encontro dos objetivos dos governos (Temer e Bolsonaro) que de uma forma muito nítida, mostram sua posição contrária em relação às políticas públicas de grande amplitude voltada para a população de maior vulnerabilidade econômica e social.

O programa não tem um documento orientador que possa ser consultado pelas escolas, as mesmas, quando buscam orientação, se baseiam no antigo manual do PNME, principalmente relacionadas a questão financeira.

Quanto aos objetivos, para além das contradições encontradas e discutidas, o PDACE segue cumprindo as diretrizes do PMNE, principalmente no que diz respeito a atenção as turmas que realizam as avaliações externas, a nível estadual (SPAECE) e nacional (SAEB). O foco na elevação dos índices educacionais tem tomado grandes proporções no ambiente educacional, tornando-se na maioria das vezes o centro do processo educativo, direcionando, comprometendo e enfraquecendo muitas vezes o trabalho pedagógico. E fortalecendo cada vez mais o sistema hegemônico da avaliação educacional brasileiro.

Essa prática, vale ressaltar, descaracteriza um trabalho de Educação Integral, haja vista que, como afirma Figueiredo (2014) o currículo de tempo integral deve ser diversificado e flexível com uma nova dinâmica de organização.

Para os beneficiários da política, o PDACE vem atendendo aos anseios da comunidade, na percepção deles os objetivos do programa estão sendo cumpridos.

O PDACE é reconhecido pelos grupos sociais envolvidos como um programa que favorece a diminuição da vulnerabilidade social, da desigualdade educacional, promove uma proteção social, bem como garante uma segurança alimentar. Sendo citado, em alguns momentos, como seus maiores objetivos. Aqui, cabe uma observação, essas funções atribuídas ao programa devem ser uma consequência do desenvolvimento do trabalho e não o seu fim. Conforme Moll (2012), a abordagem de Educação Integral com jornada ampliada deve viabilizar atividades educacionais que garantam os direitos de todos os estudantes, e não apenas de um grupo em situação de desvantagem. É fundamental que a política de contraturno escolar seja concebida como uma oportunidade para expandir diversos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento pleno do aluno, em vez de ser vista como uma medida compensatória ou reparatória.

Verificamos que existe uma tendência a evasão no programa devido a vários fatores já descritos durante a análise, como distância da casa do aluno até a escola, falta de rede de apoio que auxilie no percurso com as crianças menores, haja vista que esse percurso precisa ser realizado 4 vezes ao dia, questões territoriais de grupos criminosos, falta de atrativo na escola, ou seja, outras atividades que despertem o interesse do aluno e estrutura física adequada. Este último, citado com bastante frequência.

Duas questões ficaram evidenciadas nos relatos dos sujeitos institucionais, segundo os quais, reduziriam significativamente a evasão, a adequação de espaços físicos e

oficinas mais atrativas. Os achados da pesquisa corroboram as afirmações de Cardoso e Oliveira (2020) e Coelho (2009), que destacam a importância de reestruturar as instalações da escola para garantir condições adequadas ao desenvolvimento das atividades no contraturno escolar.

A permanência do aluno em tempo integral na escola, sem a necessidade de se deslocar da escola até em casa para almoçar e voltar no contraturno, também configuraria em um público maior e com menor rotatividade.

Mediante as análises realizadas, identificamos outra questão que interfere diretamente no desenvolvimento do programa, o baixo valor do ressarcimento dos monitores, gerando uma alta rotatividade de monitores nas escolas e às vezes até a escassez de profissional para ministrar as oficinas, ocasionando uma quebra no processo pedagógico e como consequência a desmotivação dos alunos e, por conseguinte a infrequência e a evasão dos mesmos.

Identificamos no percurso da pesquisa a ausência de uma abordagem intersetorial. Essa ausência de estratégias intersetoriais parte da gestão municipal desde a formulação, implementação e execução do PDACE é refletida pelas gestões das escolas que em suas falas demonstraram não haver práticas intersetoriais com outras instituições, espaços ou mesmo com outros territórios educativos. O que os atores sociais apontam como intersetorialidade, como uma parceria com o posto para vacinação na escola ou uma aula de campo, configuram como ações pontuais e isoladas, não integradas com o todo, como bem colocado por Junqueira (2004), quando diz que as integrações das políticas exigem percepção de redes com o propósito de compreendê-las e executá-las de forma contextualizadas e não fragmentadas.

A intersetorialidade foi uma característica marcante da política de Educação Integral materializada no PME, expressa na articulação entre políticas e programas presentes no contexto nacional, na integração entre vários ministérios e também estimulada entre os entes federativos que aderiram ao programa. Essa característica também é citada no PNE quando se refere a oferta do tempo integral, quando comunica que deverá ser “[...] fomentada a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, PNE, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Esse conceito materializado como prática, emerge novamente, em 2023, com a retomada, pelo governo federal, da política intitulada Escola em Tempo Integral (ETI) na perspectiva da Educação Integral, como estratégia essencial para assegurar o desenvolvimento

pleno dos estudantes, entendendo que as políticas educacionais devem estar integradas às demais políticas sociais.

Entendemos que essas ações intersetoriais dão significado ao programa, aproximam e entrelaçam cada vez mais o território da instituição escolar, fortalecendo essa relação, bem como o sentimento de pertencimento à comunidade. Compreendemos assim que, sem estas estratégias, não efetivamos uma Educação Integral ou uma Educação em Tempo Integral na perspectiva de uma Educação Integral.

E o PDACE, haja vista que não contempla essas estratégias, se distancia a passos largos da oferta de Educação Integral, representando uma mera ampliação da jornada escolar, ou seja, somente uma Educação em Tempo Integral.

A despeito dos vários desafios enfrentados para a execução do programa e as discussões acerca de suas concepções e objetivos, os grupos de atores sociais envolvidos com o mesmo, desde os agentes formuladores, os agentes institucionais até os beneficiários da política reconhecem a relevância que o programa tem para a comunidade escolar e conseqüentemente para o território local.

Frente esse fato, compreendemos que mesmo com alguns pontos a serem desenvolvidos, alguns ajustes e discussões que necessitam ser realizadas, o programa se faz necessário nas instituições escolares e em suas comunidades por já fazerem parte da rotina escolar há algum tempo, haja vista que os programas desde o PME, passando pelo PNME e chegando no PDACE aconteceram sucessivamente, não dando tempo da comunidade escolar refletir sobre as continuidades e rupturas, e muitas vezes nem mesmo diferenciá-los, pois eles aconteciam na escola, assim passaram a fazer parte, e também por contribuírem com a aprendizagem dos alunos, atuando também com a função de proteção social.

7.1 Sugestões da pesquisa avaliativa para a agenda pública

Visando contribuir com a gestão educacional municipal e com o aperfeiçoamento do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar, o PDACE, apontamos com base nas discussões realizadas nesta pesquisa a partir da avaliação em profundidade e seus eixos de análises, algumas sugestões de aprimoramento do programa, considerando a realidade do município de Maracanaú-CE.

Assim, propomos um olhar mais sensível para as seguintes áreas de possíveis intervenções, sempre considerando as particularidades do município:

1. Adequação ou Reestruturação dos Espaços Físicos e Ampliação dos Recursos Financeiros Destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Programa:

- **Reestruturação dos espaços físicos:** Melhoria e adequações nos espaços físicos, a fim de que as escolas possam garantir um bom funcionamento do programa, proporcionando um mínimo de dignidade aos alunos e espaços adequados as oficinas.
- **Investimento em materiais pedagógicos:** Destinar recursos financeiros suficientes, a fim de que as instituições possam adquirir materiais pedagógicos necessários ao desenvolvimento das oficinas, garantindo a diversificação das mesmas.
- **Reajuste no valor do pagamento para os monitores:** Reajustar o valor das bolsas dos monitores, haja vista que desde 2007 é o mesmo valor, incentivando os monitores a se profissionalizar e permanecer no programa, reduzindo a alta rotatividade e a dificuldade em encontrar monitores para ministrar as oficinas.
- **Aumento nas parcelas destinadas à manutenção do programa:** Elevar para a 2 parcelas (atualmente é somente uma) o recurso financeiro destinado à manutenção e desenvolvimento do PDACE, sendo uma no primeiro semestre e a outra no segundo, assim como, contemplar a categoria capital que permita a aquisição de materiais permanentes, pois atualmente só contempla a categoria custeio.
- **Possibilidade de o aluno permanecer em tempo integral na escola:** Possibilitar, através da reestruturação dos espaços, a possibilidade de o aluno permanecer na escola no horário do almoço, com um refeitório e um local para descanso, sem precisar ir em casa para depois voltar, isso garantiria uma maior frequência e menor evasão dos alunos.

2. Ampliação e Diversificação das Ofertas das Atividades Educacionais:

- **Valorização da Cultura Local:** Incorporar oficinas que explorem as tradições culturais de Maracanaú, como o artesanato local, a música e a dança folclórica (Maracatu), e a culinária típica, fortalecendo a identidade cultural dos alunos.
- **Fomento ao Esporte e Lazer:** Ampliar as modalidades esportivas oferecidas, considerando a infraestrutura disponível no município (quadras, campos,

ginásios). Poderíamos incluir aulas de futebol, handebol, vôlei, atletismo, e até mesmo outras modalidades explorando espaços públicos existente adequados.

- **Inclusão de Oficinas Culturais e Artísticas:** Integrar oficinas de música (como coral ou instrumentos simples), teatro, dança, artes plásticas e literatura poderia estimular a criatividade, a expressão individual e o desenvolvimento de talentos em diversas áreas. Poderia oferecer também oficinas de desenho, pintura, modelagem, teatro de bonecos, contação de histórias e produção audiovisual (utilizando recursos simples como celulares), estimulando a criatividade e a expressão artística dos alunos.
- **Foco em Educação Ambiental e Sustentabilidade:** Criar hortas escolares, promover oficinas de reciclagem e reutilização, e realizar passeios a espaços naturais da região (rios do município, serras, reserva indígena Santo Antônio do Pitaguary) podem despertar a consciência ecológica e o respeito ao meio ambiente.

3. Fortalecimento das Parcerias, da Integração Comunitária e da Articulação Intersetorial:

- **Parcerias com equipamentos públicos locais:** Estabelecer convênios com centros culturais, bibliotecas, teatros e espaços esportivos da região para oferecer atividades complementares e visitas educativas, expandindo os territórios de aprendizado.
- **Integração com a estratégia de saúde da família:** Reafirmar as ações do Programa Saúde na Escola (PSE) promovendo ações conjuntas com as unidades de saúde para abordar temas como alimentação saudável, higiene pessoal e prevenção de doenças, contribuindo para o bem-estar integral dos alunos.
- **Promover parcerias com outras escolas:** não somente, mas principalmente com as escolas localizadas na mesma região para realização de atividades integradas, como, por exemplo, os jogos intercolégiais, entre outras atividades.
- **Engajamento de lideranças, profissionais da comunidade e talentos locais:** Convidar moradores dos bairros com habilidades e conhecimentos específicos (artistas, artesãos, esportistas, empreendedores) para ministrar oficinas, palestras e compartilhar suas experiências com os alunos, enriquecendo o currículo, criando conexões e referências positivas com a comunidade.

4. Qualificação e Aprimoramento da Formação dos Monitores:

Criação da “**Escola de Monitores**” oferecendo formações continuadas periódicas, incluindo:

- **Investimento em Capacitação Continuada:** Oferecer workshops, cursos e seminários sobre novas metodologias de ensino, abordagens pedagógicas inovadoras, inclusão e temas relevantes para a faixa etária atendida., bem como desenvolvimento socioemocional, inclusão e o contexto social de Maracanaú.
- **Incentivo à Troca de Experiências e planejamento:** Promover encontros regulares entre os educadores para o planejamento conjunto das atividades e criar espaços para que os monitores do programa possam compartilhar suas práticas, desafios e aprendizados, promovendo a colaboração e o desenvolvimento profissional coletivo.

5. Ampliação do Envolvimento das Famílias e da Comunidade em Geral:

- **Implementação de canais de comunicação eficazes:** Utilizar ferramentas como grupos de WhatsApp, murais informativos nas escolas e redes sociais para manter as famílias informadas sobre as atividades e os progressos dos alunos.
- **Realização de eventos integrativos aberto a comunidade:** Organizar festivais culturais, mostras de talentos, feiras de ciências e outras atividades que envolvam os alunos, suas famílias e a comunidade local, criando um senso de pertencimento e valorização do programa.
- **Incentivo à participação dos pais e avaliação permanente do programa com a comunidade escolar:** Promover reuniões periódicas, oficinas para pais e a criação de um conselho consultivo com representantes da comunidade para que possam contribuir com ideias e sugestões para o aprimoramento do programa, a fim de identificar pontos fortes e áreas que precisam de melhoria, garantindo que o programa esteja alinhado com as necessidades da comunidade.

6. Qualificação e Aprimoramento do Acompanhamento Pedagógico do Programa:

- **Realização de formações para apropriação do programa:** Realizar encontros formativos com todos os envolvidos com o programa: gestores escolares, coordenadores do PDACE, monitores, professores da sala regular, para apropriação dos documentos legais e as concepções que norteiam o programa.
- **Acompanhamento periódico do programa nas instituições:** Acompanhar *in loco* a execução do PDACE pela Secretaria de Educação de Maracanaú em todas as instituições escolares, no mínimo, bimestralmente.
- **Capacitação dos coordenadores pedagógicos e dos articuladores do programa:** Promover periodicamente momentos formativos com os coordenadores pedagógicos e com os articuladores do programa para a realização de um acompanhamento pedagógico efetivo nas instituições.
- **Realização de estudos sistematizados sobre a eficiência do programa:** Realização de estudos pela secretaria de educação que comprovem cientificamente a contribuição do PDACE para a elevação da aprendizagem do aluno no município e sistematização desses dados com as instituições escolares.

Ao direcionar os esforços para essas áreas, o PDACE poderá se consolidar, ainda mais, como um importante instrumento de desenvolvimento integral para os educandos da rede municipal de Maracanaú, as crianças e adolescentes, oferecendo oportunidades significativas de aprendizado, lazer, cultura e desenvolvimento social, alinhadas com a realidade e as potencialidades do município.

A análise do programa não se encerra aqui, essa avaliação deve ser contínua na agenda das políticas públicas municipais, principalmente nesse momento de retomada da expansão da política de Educação em Tempo Integral, desde 2023.

A realização dessa pesquisa avaliativa, com esse olhar diferenciado e multifacetado para o programa, nos proporcionou um conhecimento bem específico e peculiar do programa, haja vista que, conseguimos analisá-lo com base em diversas percepções e situações, adentrando em suas particularidades locais e percebendo sua singularidade em cada localidade.

Estamos cientes da complexidade que é a empreitada de uma avaliação em profundidade e os desdobramentos em seus eixos analíticos. Adentrar e aprofundar cada eixo foi uma tarefa bem complexa que exigiu um desprendimento de concepções iniciais que

tínhamos acerca do programa, haja vista, que procuramos apreender a subjetividade imersa nas falas dos entrevistados para compreender e construir ideias referentes a concepção, formulação, execução e materialização do programa.

Defronte essa temática de estudo, compreendemos que outros temas interligados e outras questões surgem e requerem aprofundamentos que poderão futuramente, em estudos posteriores, serem complementados. Sempre visando aperfeiçoar e aprimorar os processos educativos que chegam aos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Breno. **O que é bolsonarismo?** Nupec. 21 out. 2023. Disponível em: <https://nupecifpa.com/o-que-e-o-bolsonarismo/>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise estrutural do capital. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. In: _____. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000. Cap. 2, p. 29-34.
- ARAÚJO, Maria Leorne Aguiar; PONTES, Roberto José Almeida de; SILVA, Emerson Mariano da. O Ensino de Climatologia como Componente Curricular no Ensino Fundamental: Estudo de Caso em Escolas Públicas da Rede Municipal de Maracanaú/CE. **Revista Brasileira de Meteorologia**, São Paulo, v. 36, n. 4, 767-774, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbmet/a/Ckk3Nsc5Fw9LqWBv9rHXgXx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.
- AREND, Marcelo. **50 anos de industrialização do Brasil (1955-2005):** uma análise evolucionária. 2009. 251f. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- AZEVEDO, M. de O.; OLANDA, E. R. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 136–156, 2018. DOI: 10.5216/ag.v12i3.57540. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/57540>. Acesso em: 23 set. 2024.
- BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 873-891, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66308>. Acesso em: 21 set. 2024.
- BARRETO, Lima. **Os bruzundangas**. Ediouro: Rio de Janeiro, 1990.
- BISPO, M. S. Contribuições teóricas, práticas, metodológicas e didáticas em artigos científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v 27, 1, 2023. p. 1-6.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOUDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Traduzido por Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BRAGA, E. F. de O.; PEREIRA, L. D.; VITAL, S. C. C. Educação integral, gestão intersectorial e políticas educacionais: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Geofronter**, Mato Grosso do Sul, v. 3, p. 21-32, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial n.º 17 de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais educação**: gestão intersectorial no território. Série Mais Educação. 1. edição. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais educação** - Manual passo a passo. Brasília, D.F: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação: Manual operacional de educação integral. Brasília, DF. 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2012-pdf/11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.144 de 10 de outubro de 2016**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa novo mais educação**: documento orientador – Adesão – versão I. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa novo mais educação**: caderno de orientações pedagógicas – versão I. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 17, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/resoluo_17_2017_pnme-003.pdf. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Escola em tempo integral**. Coleção: Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito o Programa Escola em Tempo Integral. Módulo1. Brasília, DF. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Escola em tempo integral**. Coleção: Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários (as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito o Programa Escola em Tempo Integral. Módulo 1: O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seus ordenamentos jurídico. Brasília DF SEB/MEC, 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro, de 2007b**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de e 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608compilado.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.608%2C%20DE%2018,volunt%C3%A1rio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.,Art. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/____Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BUARQUE, C. **A revolução das prioridades**. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

CARSOSO, C. A Q; OLIVEIRA, N. C. M. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir das bases teóricas e legais. **Revista e-curriculum** (pucsp), v. 18, p. 2074-2094, 2020.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A política de assistência social na contemporaneidade brasileira: agravamento da questão social, desproteção social, desmontes do SUAS e resistência no Brasil do Presente (2016-2022)**.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; GUERRA, Eliana Costa.; MILANEZ, Bruno. Rentismo-neoextrativismo: a inserção dependente do Brasil nos percursos do capitalismo mundializado

(1990-2017). In: RIGOTTO, Raquel; AGUIAR, Ada Cristina P.; RIEIRO, Livia. (org.). **Tramas emancipatórias**: uma experiência contra-hegemônica no contexto universitário. Fortaleza: Edições UFC, 2018, p. 19-57.

_____. Democracia, estado, desenvolvimento e conflitos sociais: uma via analítica para pensar o Brasil contemporâneo na civilização do capital. In: LIMA, Greilson José de; SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. (org.). **Saberes e práticas em ciências sociais**: democracia, desenvolvimento, religião e gênero. São Luís: EDUEMA, 2018, p. 31-60.

CAVALARI, Rosa Feiteiro. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru, Edusc, 1999.

CEARÁ (Estado). **Lei n.º 10.811, de 04 de julho de 1983**. Desmembra do Município de Maranguape e eleva à categoria de Unidade Municipal Autônoma o Distrito de Maracanaú e dá outras providências. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/viacao-transportes-desenvolvimento-urbano/item/9186-lei-n-10-811-de-04-07-83-d-o-de-05-07-83>. Acesso em: 23 set. 2024.

CEARÁ (Estado). Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE (2016-2024). **Diário Oficial do Estado, Fortaleza, CE**, 01 jun. 2016. Cad. 1, p. 1-14. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/2557_3186959b85710af0a5f386183eca33e8. Acesso em: 16 set. 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. (coord.). **Atlas da violência 2024**: retrato dos municípios brasileiros. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 25 set. 2024.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. 4. ed. Brasília: UnB, 2002, p. 40.

CHASTEEN, John Charles. **América Latina**: uma história de sangue e fogo. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**. Revista quadrienal de ciências da educação, Campinas, v. II, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Novos sujeitos docentes e suas condições de trabalho: uma comparação entre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. **Revista em Aberto – INEP**, Brasília, v. 30, p. 99-113, 2017.

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

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, 2021, p. 1529–1546.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Maracanaú- CE). **Resolução n.º 17/2013**. Fixa normas para a Política Municipal de Ampliação da Jornada Escolar no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Maracanaú, Estado do Ceará, e dá outras providências. Disponível em: <https://cme.maracanau.ce.gov.br/storage/documents/resolucoes/a468cc00-5af9-11ee-ab45-43e2af6dec0/a4690600-5af9-11ee-86fc-a76d334e9177-37.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Maracanaú-CE). **Resolução n.º 053/2023**. Fixa normas para a Política Municipal de Ampliação da Jornada Escolar no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Maracanaú, Estado do Ceará, e dá outras providências. Disponível em: [https://cme.maracanau.ce.gov.br/storage/documents/resolucoes/17d0bd00-9f47-11ee-86e9-4da9d3e670ee/17d0fa50-9f47-11ee-915b-1f262387f412-53.2023%20POL%C3%8DTICA%20MUNICIPAL%20DE%20AMPLIA%C3%87%C3%83O%20DA%20JORNADA%20ESCOLAR_0001%20\(2\).pdf](https://cme.maracanau.ce.gov.br/storage/documents/resolucoes/17d0bd00-9f47-11ee-86e9-4da9d3e670ee/17d0fa50-9f47-11ee-915b-1f262387f412-53.2023%20POL%C3%8DTICA%20MUNICIPAL%20DE%20AMPLIA%C3%87%C3%83O%20DA%20JORNADA%20ESCOLAR_0001%20(2).pdf). Acesso em: 15 set. 2024.

COSTA, Marco A. MARGUTI, Bárbara O. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4381>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **AVAl: Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, CE, ano I, vol.1, n.1, jan./jun., 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.13-21.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**. São Paulo, Vestígio, 2019.

EMENDA CONSTITUCIONAL N.º 95/2016. **Emenda Constitucional n.º 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Commodities**: Definição. Fiocruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/commodities-definicao#:~:text=Commodities%20s%C3%A3o%20produtos%20de%20origem,e%20procura%20internacional%20da%20mercadoria>. Acesso em: 15 set. 2024.

FEDERAÇÃO CEARENSE DE XADRES. Região metropolitana de Fortaleza. **Federação**

Cearence de Xadres, 2019. Disponível em: <https://xadrezcearense.wordpress.com/regiao-metropolitana-de-fortaleza/>. Acesso em: 23 set. 2025.

FICHEIRO: MAPA-DOS-BAIRROS-DE- MARACANAÚ.PNG. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia Project, 14 nov. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa-dos-bairros-de-Maracana%C3%BA.png>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FIGUEIREDO, J. de. S. B. A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014. Porto, Portugal, 2014.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Vargas: O discurso em perspectiva e o capitalismo em construção**. Tese (Doutorado em Economia). Universidade de São Paulo, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. PMDB, 2015. Disponível em: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASETEMER_A4-28.10.15-Online.pdf >. Acesso em: 05 mar. 2024.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Fábio. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n. 40, p. 201-233, 2006.

GOMÉZ, Gregório. R.; FLORES, Javier. G.; JIMÉNEZ, Eduardo. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Barcelona: Aljibe, 1996.

GOMIDE, Ávila. SILVA, Michelle Morais de Sá. LEOPOLDI, Maria Antonieta. (edt.). **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas** (2016-2022). Brasília: IPEA; INCT/PPED, 2023.

GONÇALVES, A. F. Políticas públicas, etnografia e a construção dos Indicadores socioculturais. **AVAL: Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, CE, v. 1, n. 1, 2008, p. 17-27.

GONÇALVES, Antonio. Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n. 2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Traduzido Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUITARRARA, Paloma. Categorias da geografia. **Brasil Escola**, 2024a. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/categorias-geografia.htm>. Acesso em: 23 set. 2024.

GUITARRARA, Paloma. Brics. **Brasil Escola**, 2024b. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/bric.htm>. Acesso em: 8 mar. 2024.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: http://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd_v_4_1_Gussi_Oliveira.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/maracanau.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

JAPIASSU, A. **Psicologia dos psicólogos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JORDÃO, Juliana Vieira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; FONSECA, André Dionei. O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital. **Periferia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, p. e74719, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.74719. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/74719>. Acesso em: 21 set. 2024.

JUNQUEIRA, L.A. P; INOJOSA, R. M. e KOMATSU, S. Descentralização e Intersetorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. Trabalho apresentado no XI CONCURSO DE ENSAYOS DEL CLAD “EL TRÁNSITO DE LA CULTURA BUROCRÁTICA AL MODELO DE LA GERENCIA PÚBLICA: PERSPECTIVAS, POSIBILIDADES Y LIMITACIONES”, Caracas, 1997. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersectorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, Maceió, AL, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2004.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LECLERC, G. DE F. E.; MOLL, J. Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 91–110, jul. 2012.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Rachel Figueiredo Viana Martins; CRUZ, Danielle Maia. Avaliação em profundidade: um olhar sobre a política municipal de fiscalização de fortaleza. In: Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas. **Anais Eletrônicos** [...] Brasília (DF) Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/enepcp2021/352118-AVALIACAO-EM-PROFUNDIDADE-UM-OLHAR-SOBRE-A-POLITICA-MUNICIPAL-DE-FISCALIZACAO-DE-FORTALEZA>. Acesso em: 14 set. 2024.

MALAN, Pedro S. Uma crítica ao consenso de Washington. **Brazilian Journal of Political Economy**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 317 -325, jul. 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-31571991-0847> . Acesso em: 6 mar. 2024.

MARACANAÚ (CE). **Acompanhamento do Plano Municipal de Educação 2024**. Maracanaú/CE, 8 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/portal-da-transparencia-acesso-a-informacao/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 16 set. 2024.

MARACANAÚ (CE). **Lei n.º 1.781, de 26 de dezembro de 2011**. Fica instituída a política de ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Maracanaú. Disponível em: https://camaramaracanau.ce.gov.br/arquivos/1123/LEIS%20MUNICIPAIS_1781_2011_0000001.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

MARACANAÚ (CE). **Lei n.º 557 n.º de 26 de maio de 1997**. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 1998, e dá outras providências. Municipal de Maracanaú. Disponível em:

https://camaramaracanau.ce.gov.br/arquivos/2101/LEIS%20MUNICIPAIS_557_1997_0000001.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

MARACANAÚ. (CE). **Lei nº 1.943, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a definição dos limites do perímetro urbano de Maracanaú e dá outras providências. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/download/lei-1-943-2012/>. Acesso em: 23 set. 2024.

MARACANAÚ, (CE). **Lei nº 2. 805, de 02 abril de 2019**. Modifica a Lei n. 2.446, de 03 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o Programa de Autonomia Escolar -PAE, instituído pela Lei. 1.906, de 19 de maio de 2006, e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.maracanau.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/3057/lei_n._2.805-2019.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

MARACANAÚ. **Plano Municipal de Educação (2012-2021)**. Maracanaú/CE, 2013. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/download/plano-municipal-de-educacao-2012-2021/>. Acesso em: 16 set. 2024.

MARACANAÚ (CE). **Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar**, 2019.

MARTINS FILHO, João Roberto. O projeto do submarino nuclear brasileiro. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, RJ, v. 33, n. 2, p. 277 – 314, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-85292011000200002> . Acesso em: 6 mar. 2024.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Porto Alegre, p. 12-15, ago./out. 2009.

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Jaqueline Moll discute o Novo Mais Educação. Entrevista com a professora Jaqueline Moll (UFRGS) na 69ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. YouTube. 11 de agosto de 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Vqh1qxs2aP0>. Acesso em: 18 mai. 2024.

_____; PONCE, B. J.; RONCA, A. C. C.; SOARES, J. N. O. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista E-Curriculum (PUC-SP)**, São Paulo, SP, v. 18, p. 2095-2111, 2020.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 21-40.

MOREIRA, Carlos, Américo Leite; SHERER, André Luis Forti. Um novo padrão exportador de especialização produtiva? Considerações sobre o caso brasileiro. **Revista da sociedade brasileira de economia política**, Rio de Janeiro, RJ, n. 38, jun. 2014.

NEIVA, Anna Graziella. Os coléricos atos antidemocráticos do dia 8 de janeiro. **Consultor Jurídico**. 16 jan. 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-jan-16/colericos-atos-antidemocraticos-dia-janeiro/> Acesso em: 15 mar. 2024.

NILSON, L. H. Intersetorialidade e contextos territoriais. In: BRASIL. Educação integral e intersetorialidade. **Salto para o Futuro. TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Ano 19, n. 13, out. 2009.

NILSON, L. H; GOUVEIA, M. J. A; FERREIRA, S. Apresentação da série Educação integral e intersetorialidade. In: BRASIL. Apresentação da série educação integral e intersetorialidade. **Salto para o Futuro. TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Ano 19, n. 13, out. 2009.

OLIVEIRA, Antonete Gomes de. LAGE; Ilza Maria Grangeiro Xavier; BARROS, Sérgio Murilo Batista; BRAGA, Marigel de Sousa. **Maracanaú**: conhecendo e fazendo a história. Maracanaú, 2020.

OLIVEIRA, Nielmar de. Produção média diária do pré-sal chega a 500 mil barris em oito anos. **Agência do Brasil**. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2014-06/pre-sal-oito-anos-depois-producao-media-diaria-chega-500-mil-barris>. Acesso em: 06 mar. 2024.

PARENTE, C. M. D. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 43, p. 415-434, 2018.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2013. p 13-20.

PAULANI, Leda Maria. A dependência redobrada. In: LE MONDE Diplomatie Brasil. Brasil, 2012.

PDDE Interativo. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Consenso de Washington**. Uol. [s.d.]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm#:~:text=O%20Consenso%20de%20Washington%20foi,economista%20norte%20Americano%20John%20Williamson>. Acesso em: 6 mar. 2024.

PINTO, Tales dos Santos. Plantation, um sistema de exploração colonial. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/plantation.htm>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PINHEIRO, Joceny de Deus. **Arte de contar, exercício de rememorar**: história, memória e narrativas dos índios pitaguary. 2002. 127f. Dissertação (Mestrado em sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002. Disponível em: <http://indiosnonordeste.com.br/wp-content/uploads/2012/08/Disserta%C3%A7%C3%A3osobre-indios-Pitaguary-CE.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Editora Martin Claret LTDA, 2008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PNE em Movimento**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961. p. 16-17.

_____. **História econômica do Brasil**. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

QUEIROZ, W. I. de; ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 26, p. 1–27, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20921.005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20291>. Acesso em: 21 set. 2024.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da qualidade total**. 1. ed. São Paulo: Qualitymark, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROCHAMONTE, Catarina. **Werner Jaeger e um breve olhar sobre o legado cultural e espiritual do Ocidente**. Estado da Arte, 2018. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/um-breve-olhar-sobre-o-legado-cultural-e-espiritual-do-ocidente/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAl: Revista de Avaliação de Políticas Públicas**., Fortaleza, CE, ano 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun., 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, Criciúma, SC, v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

RODRIGUES, Vicente Arruda Câmara. **Lenta, gradual e segura? A Comissão Nacional da Verdade e a Lei de Acesso a Informações na construção da justiça de transição no Brasil**. Acervo, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 183-208, jan./jun. 2014.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K.; SILVA, Carlos A. F. de; GONÇALVES, Carlos W. P.; et al. (orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **História das ideias pedagógica no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHUTTE, Giorgio Romano. A economia política do conteúdo local no setor petrolífero de Lula a Temer. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 1, p. 115-140, jan.2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3533.2020v30n1art06> . Acesso em: 8 mar. 2024.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Desigualdade social. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 126-151.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA. Localização da região metropolitana de Fortaleza B. **SEMA-CE**, 2017. Disponível em: <https://www.sema.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/Figura-1-Localiza%C3%A7%C3%A3o-da-Regi%C3%A3o-Metropolitana-de-Fortaleza-B..png>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FARGONI, E. H. E. Bolsonarismo: a necropolítica brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v.14, 1-26, e4533133, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4533/1169>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao Povo Brasileiro**, 22 jun. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Ivaldo. **Síntese da história de Maracanaú**. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Maracanaú, 1992.

SILVA, T. M. **Educação integral ou parcial? Reflexões para além da extensão do tempo.** Curitiba: Appris, 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Sobre o FNDE. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2023/visao-geral/visao-geral-e-ambiente-externo>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SOUSA, Manoel Alves de. **Maracanaú história e vida.** Fortaleza: Edjovem, 2007.

TARDIF Maurice. LESSARD, Claude. **O Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TONET, Ivo. A Educação numa Encruzilhada. In: MENEZES, Ana Maria Dantas de; FIGUEREIDO, Fábio Fonseca (orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação:** uma crítica a ordem do capital. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

TORRES JÚNIOR, P.; GUSSI, A. F.; SILVA, P. J. B. da; NOGUEIRA, T. A. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma nova Perspectiva de Avaliação de Políticas públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, PB, v. 5, p. 147-170, 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Conta do Presidente da República 2020.** [s.d.]. Disponível em: <https://sites.tcu.gov.br/contas-do-governo-2020/12-teto-de-gastos.html#:~:text=Teto%20de%20Gastos%20%E2%80%93%20Emenda%20Constitucional%2095%2F2016&text=Esse%20regime%2C%20denominado%20%E2%80%93Teto%20de,d%20Defensoria%20P%C3%ABlica%20da%20Uni%C3%A3o>. Acesso em: 18 mai. 2024.

VICENTINO, C.; DORIGO, G. **História geral e do Brasil.** São Paulo: Scipione, 2010.

VIEIRA. Sofia Lerche; ALBURQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo:** em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação e Avaliação de Políticas Públicas

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

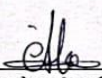
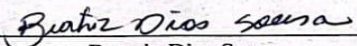
Ao Ilmo. Senhor George Lopes Valentim
Secretário de Educação do município de Maracanaú

Prezado,

Eu Beatriz Dias Sousa, matrícula 546589, discente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), estou desenvolvendo um projeto de dissertação sobre: **AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ -CE**. Sendo assim, solicito a vossa contribuição com a realização do estudo, sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa. O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da discente, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira. Agradecemos sua contribuição em participação como colaborador de pesquisa e solicitamos a sua autorização para pesquisa de informações para estudos acadêmicos, bem como publicações em eventos e revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, será referenciado o projeto em questão, mantendo-se o sigilo necessário quando tratar-se de nomes. Informamos que essa pesquisa não acarretará nenhum dano material ou pessoal para as partes (pesquisador e pesquisado).

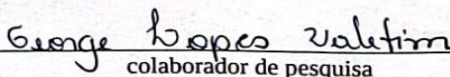
Objetivo geral da pesquisa: Avaliar o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) nas escolas públicas do município de Maracanaú – Ceará a partir da abordagem da avaliação em profundidade

Os(as) pesquisadores(as) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

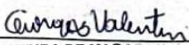
 Profa. Dr. Carlos Américo Leite Moreira. Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (UFC)	 Beatriz Dias Sousa Matrícula 546589
--	--

Considerando, que fomos informados (as) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em autorizar a utilização dos dados em pesquisa científica. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Fortaleza, 5 de agosto de 2024.


colaborador de pesquisa

Cargo/função: _____


 PREFEITURA DE MARACANAÚ
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 George Lopes Valentim
 Secretário de Educação de Maracanaú

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
SEGMENTO: TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Área de formação: E) Cargo/Função: F) Tempo no cargo/função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política	A) Qual(is) o(s) objetivo(s) da secretaria de educação com a criação do programa nas escolas? B) O PDACE é considerado um programa de Educação Integral e em tempo integral para a secretaria de educação? Ou apenas de tempo integral? C) Qual a concepção de Educação Integral adotada pela secretaria de educação? D) O PDACE se inspirou em algum outro programa? Se sim, qual(is)? E) O PDACE é um programa que se assemelha mais ao PME ou ao PNME? F) A secretaria de educação dispôs de estratégias intersetoriais para a formulação e implantação do programa nas escolas? Se sim, qual(is)? G) O PDACE vem contribuindo com a elevação da qualidade do ensino do município de Maracanaú? Se sim, como? Se não, por quê?
3	Identificar a trajetória da política	A) O que motivou a criação do PDACE? B) Fale sobre a trajetória do programa desde sua implantação. C) Na implementação do PDACE as escolas beneficiadas foram as que não receberam o recurso do Novo Mais Educação do governo federal. E atualmente, qual ou quais os critérios utilizados? D) Os objetivos do programa foram ou estão sendo atingidos? Houve modificações nos objetivos do programa desde a sua criação até os dias atuais? E) Como o PDACE foi apresentado às escolas? F) Como são selecionados os articuladores, mediadores e facilitadores de aprendizagem para atuarem no programa? G) Acontece algum tipo de formação /reunião com os gestores, articuladores, mediadores e facilitadores de aprendizagem? Se sim, fale um pouco sobre como elas são e sua periodicidade. H) O município realizou alguma análise das especificidades locais da rede municipal antes da implementação do programa?
4	Identificar a temporalidade e territorialidade da política	A) Por se tornar uma política local, foi pensado pelo município de Maracanaú, uma reestruturação das escolas públicas, garantindo espaços, mobiliários, produção de material didático, dentre outros que viabilizasse a operacionalização do programa no contexto educacional das escolas? B) Como o programa acontece nas escolas? Fale um pouco sobre essa dinâmica. C) O PDACE pode ser considerado um programa de enfrentamento das desigualdades e de combate a vulnerabilidade social no município de Maracanaú? D) A Secretaria de Educação atende a alguma demanda específica ou tem alguma estratégia diferenciada para a implementação e/ou execução do programa em alguma(s) escola(s) do município? E) A Secretaria de Educação de Maracanaú acompanha as atividades desenvolvidas nas escolas estão interligadas com os objetivos e concepções do programa? Se sim, como acontece esse acompanhamento?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
SEGMENTO: GESTÃO ESCOLAR**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Área de formação: E) Cargo/Função: F) Tempo no cargo/função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política	A) Na sua concepção, qual a intencionalidade da secretaria de educação (SME) com a implementação do PDACE nas escolas do município? B) O PDACE se inspirou em algum outro programa? Se sim, qual(is)? C) Qual(is) o(s) objetivo(s) do PDACE? D) Os objetivos da política articulam-se as demandas educacionais da escola? E) Você avalia o PDACE como uma política de Educação Integral e/ou de Educação em Tempo Integral? O que você entende por esse conceito? F) A escola busca ações intersetoriais com outras instituições que favoreça o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar? Se sim, quais? G) Você tem na escola um documento norteador do programa?
3	Identificar a trajetória da política	A) Como se deu a implementação do PDACE na escola? B) Fale um pouco sobre a trajetória do programa na escola. C) Existem diferenças na execução do programa Novo Mais Educação para o PDACE na escola? Se sim, quais? D) O PDACE vem contribuindo com a elevação da qualidade do ensino da escola? Se sim, como? Se não por quê? E) Os objetivos do programa para a escola foram ou estão sendo atingidos? Houve modificações nos objetivos do programa como foi apresentado quando da implementação na escola? F) Como o PDACE foi apresentado às escolas (gestores e professores)? G) Qual o critério de escolha dos alunos para participarem do programa? H) Como são selecionados os mediadores e facilitadores para atuarem no programa? I) Acontece algum tipo de formação /reunião com os gestores, articuladores, mediadores e facilitadores de aprendizagem? Se sim, fale um pouco sobre como elas são e sua periodicidade. J) Você enquanto gestor tem conhecimento se o município realizou alguma análise das especificidades locais da rede municipal antes da implementação do programa?
4	Identificar a temporalidade e territorialidade da política	A) Foi realizada alguma reestruturação ou adequação da escola com relação a espaços, mobiliários, produção de material didático, dentre outros que viabilizasse a operacionalização do programa nas escolas? Se sim, quais e quem as realizou (a própria escola e a SME) B) Como o programa acontece nas escolas? Fale um pouco sobre essa dinâmica. C) A Secretaria de Educação de Maracanaú acompanha as atividades do programa desenvolvidas nas escolas? Se sim, como acontece esse acompanhamento? D) Como você considera a adesão dos alunos ao programa? É boa ou não? Por quê? E) São tomadas ações pela gestão escolar para assegurar a adesão e permanência dos alunos no programa? Se sim, quais? E pela secretaria de educação? F) Você considera que existe algum empecilho/desafio que interfere na adesão e permanência do aluno no programa? G) Qual a importância do programa para a diminuição das desigualdades educacionais, evasão escolar, evasão escolar e vulnerabilidade social? H) Você tem alguma sugestão(ões) de melhoria(s) para o programa?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
SEGMENTO: ARTICULADOR(A) DO PDACE NA ESCOLA**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Área de formação: E) Cargo/Função: F) Tempo no cargo/função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política	A) Você avalia o PDACE como uma política de Educação Integral e/ou de Educação em Tempo Integral? O que você entende por esse conceito? B) Na sua concepção, qual a intencionalidade da secretaria de educação (SME) com a implementação do PDACE nas escolas do município? C) O PDACE se inspirou em algum outro programa? Se sim, qual(is)? D) Qual(is) o(s) objetivo(s) do PDACE? E) Os objetivos da política articulam-se as demandas educacionais da escola? F) A escola busca ações intersetoriais com outras instituições que favoreça o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar? Se sim, quais? G) Vocês têm na escola um documento norteador do programa? Se sim, você conhece esse documento?
3	Identificar a trajetória da política	A) Fale um pouco sobre como é o seu trabalho na escola. B) Existem diferenças na execução do programa Novo Mais Educação para o PDACE na escola? Se sim, quais? C) O PDACE vem contribuindo com a elevação da qualidade do ensino da escola? Se sim, como? Se não por quê? D) Os objetivos do programa para a escola foram ou estão sendo atingidos? Houve modificações nos objetivos do programa como foi apresentado quando da implementação na escola? E) Qual o critério de escolha dos alunos para participarem do programa? F) Como são selecionados os mediadores e facilitadores para atuarem no programa? G) Acontece algum tipo de formação /reunião com os articuladores? Se sim, fale um pouco sobre como elas são e sua periodicidade.
4	Identificar a temporalidade e territorialidade da política	A) Houve melhorias na organização da estrutura física e pedagógica nas escolas para a execução do programa? Se sim, quais e quem as realizou (a própria escola e a SME) B) Como o programa acontece na escola? Fale um pouco sobre essa dinâmica. C) A Secretaria de Educação de Maracanaú acompanha as atividades do programa desenvolvidas nas escolas? Se sim, como acontece esse acompanhamento? D) Como você considera a adesão dos alunos ao programa? É boa ou não? Por quê? E) São tomadas ações pela gestão escolar para assegurar a adesão e permanência dos alunos no programa? Se sim, quais? E pela secretaria de educação? F) Você considera que existe algum empecilho/desafio que interfere na adesão e permanência do aluno no programa? G) Qual a importância do programa para a diminuição das desigualdades educacionais, evasão escolar, evasão escolar e vulnerabilidade social? H) Você tem alguma sugestão(ões) de melhoria(s) para o programa?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
SEGMENTO: MEDIADOR DE APRENDIZAGEM E FACILITADOR DAS
ATIVIDADES DO PDACE NA ESCOLA**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Área de formação: E) Cargo/Função: F) Tempo no cargo/função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política	A) Você avalia o PDACE como uma política de Educação Integral e/ou de Educação em Tempo Integral? O que você entende por esse conceito? B) Qual(is) o(s) objetivo(s) do PDACE? C) Os objetivos do programa se relacionam com a realidade dos alunos que são contemplados pelo programa? D) A escola busca ações intersetoriais com outras instituições que favoreça o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar? Se sim, quais?
3	Identificar a trajetória da política	A) Fale um pouco sobre como é o seu trabalho na escola. B) Existem diferenças na execução do programa Novo Mais Educação para o PDACE na escola? Se sim, quais? C) O PDACE vem contribuindo com a elevação da qualidade do ensino da escola? Se sim, como? Se não por quê? D) Como você foi selecionado para participar do programa? E) Você participa de alguma formação/reunião? Se sim, fale um pouco sobre como elas são e sua periodicidade. F) Como profissional que atua no PDACE na sua percepção qual é importância da continuidade do programa para os alunos desta escola?
4	Identificar a temporalidade e territorialidade da política	A) Como o programa acontece na escola? Fale um pouco sobre essa dinâmica. B) Como você considera a adesão dos alunos ao programa? É boa ou não? Por quê? C) São tomadas ações pela gestão escolar para assegurar a adesão e permanência dos alunos no programa? Se sim, quais? D) Você considera que existe algum empecilho/desafio que interfere na adesão e permanência do aluno no programa? E) Os alunos que participam do programa encontram-se em situação de vulnerabilidade social? Se sim, na sua percepção o programa contribui para a diminuição desta vulnerabilidade? F) São utilizados espaços da comunidade para o desenvolvimento de alguma atividade desenvolvida no programa? A escola faz alguma parceria para o desenvolvimento das atividades? G) Há interação da SME na execução e acompanhamento do programa? Se sim, como isso acontece? H) Você tem alguma sugestão(ões) de melhoria(s) para o programa?

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
SEGMENTO: FAMÍLIAS DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA NA
ESCOLA**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Grau de parentesco com o(a) aluno(a):
2	Identificar conteúdo e contexto da política	A) O que você sabe sobre o programa que acontece no contraturno escolar? B) Houve alguma reunião ou algum momento na escola para a apresentação do programa para os responsáveis pelos alunos? C) Você sabe quais atividades seu filho(a) participa na escola durante o programa?
3	Identificar a trajetória da política	A) Na sua percepção, a dinâmica do programa contribui com a melhoria da qualidade do ensino da comunidade na qual estão inseridos? B) Qual a importância do PDACE para os alunos e famílias da comunidade?
4	Identificar a temporalidade e territorialidade da política	A) As atividades desenvolvidas no programa atendem a expectativa da família? B) Por que seu filho(a) participa do programa? C) Você acredita que o programa diminui o risco da vulnerabilidade social dos alunos? D) A escola proporciona um ambiente favorável para o desenvolvimento do programa? E) Qual a maior dificuldade para você garantir a permanência do(a) aluno(a) no programa? F) Você tem percebido melhoria na aprendizagem e/ou comportamento do seu(u) filho(a)? G) Você tem alguma sugestão(ões) de melhoria(s) para o programa?

**APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
SEGMENTO: ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA NA ESCOLA**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Ano que está matriculado: D) Turno no qual estuda:
2	Identificar conteúdo e contexto da política	A) Quais as atividades que você realiza no contraturno? B) Você considera importante participar dessas atividades? Por quê?
3	Identificar a trajetória, temporalidade e territorialidade da política	A) Por que você participa do programa? B) Fale um pouco sobre como é o programa em sua escola? C) O que você mais gosta no programa? E o que menos gosta? D) Tem algo que você considera que poderia melhorar no programa? Por quê?

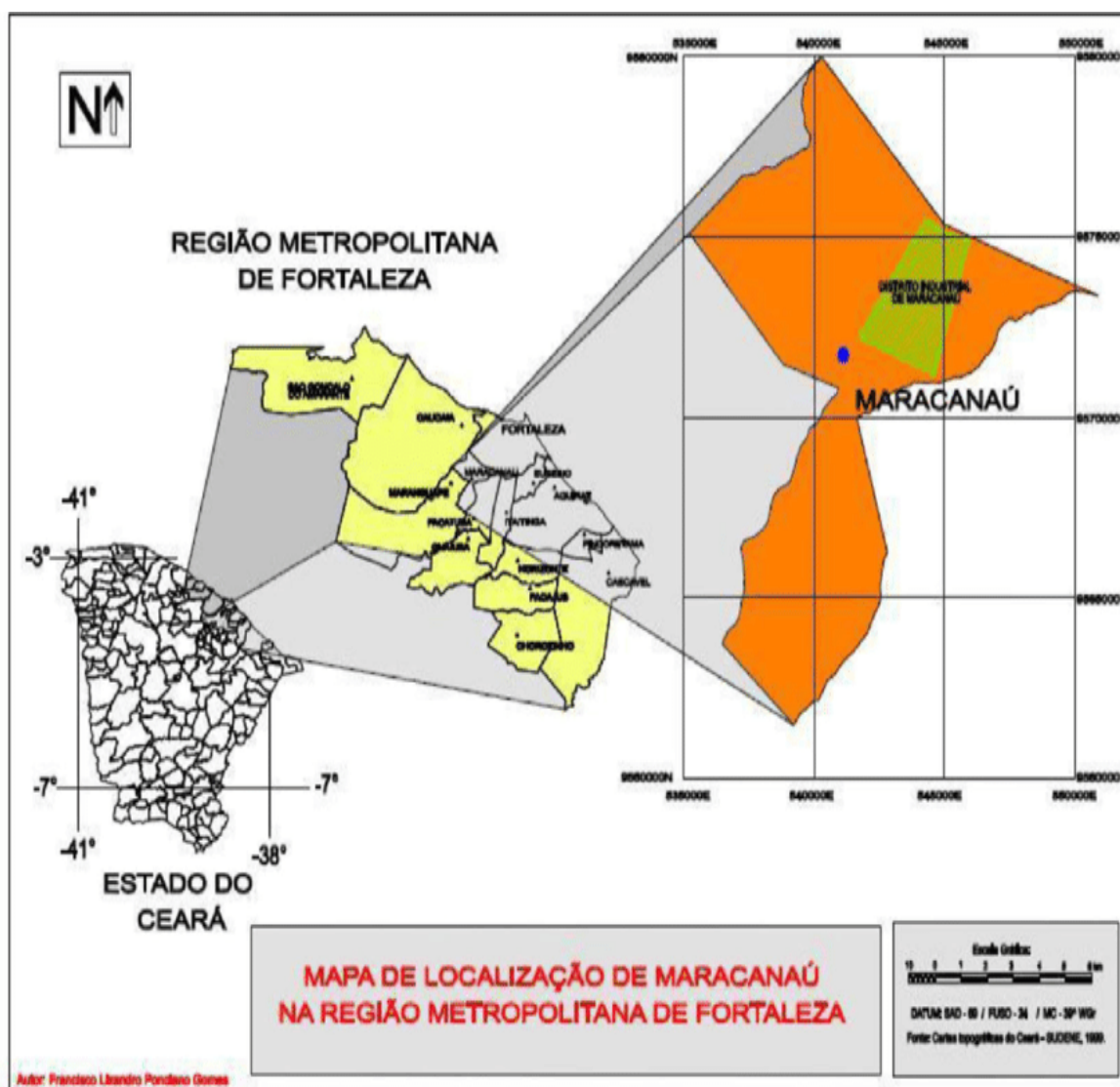
ANEXO A – MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE).

Fonte: Federação Cearense de Xadres (2019).

ANEXO B – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE MARACANAÚ - CE NO CONTEXTO DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA (RMF)



Fonte: Araújo, Pontes e Silva (2021, p. 770).

ANEXO C – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR



PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR

JUSTIFICATIVA

Possibilitar o desenvolvimento pleno dos educandos de Maracanaú é um dos principais objetivos da educação do município, com essa intenção a Prefeitura de Maracanaú através da Secretaria Municipal de Educação lança o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar cujo objetivo é trabalhar com os educandos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com atividades no contraturno escolar nos mesmo moldes do Programa Novo Mais Educação do Governo Federal com a intencionalidade de contribuir com a melhoria da aprendizagem.

Essa política promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a ampliação da jornada escolar associada ao processo de escolarização **pressupõe** a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

O Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar traduz-se pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio dessa política, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR

O Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar é operacionalizado pelas escolas da rede municipal de Maracanaú em parceria com a Secretaria de Educação do município.

As atividades fomentadas organizam-se nos respectivos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Desenvolvimento Humano; Comunicação e uso de Mídias e Tecnologias Educacionais. A escola considerará a sua realidade, espaços e possuir os materiais necessários objetivando a execução para a escolha das atividades conforme o que se segue:

1. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIAS AS DUAS ATIVIDADES)

- 1.1 Leitura e Produção de Texto/Letramento;
- 1.2 Matemática;

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

- 2.1 Agenda 21;
- 2.2 Horta Escolar e/ou Comunitária.

3. ESPORTE E LAZER

- 3.1 Recreação;
- 3.2 Lutas Marciais;
- 3.3 Esportes Coletivos;
- 3.4 Esportes Individuais.

4. CULTURA, ARTES E DESENVOLVIMENTO HUMANO

- 4.1 Canto Coral;
- 4.2 Capoeira;
- 4.3 Danças;
- 4.4 Desenho;
- 4.5 Ensino Coletivo de Cordas;
- 4.6 Flauta Doce;

- 4.7 Escultura;
- 4.8 Grafite;
- 4.9 Pintura;
- 4.10 Teatro;
- 4.11 Ética e Cidadania.

5. COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS

- 5.1 Jornal Escolar;
- 5.2 Fotografia;
- 5.3 Histórias em Quadrinhos.

6. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

- 6.1 Robótica Educacional;
- 6.2 Informática Educativa.

COMPETIRÁ À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- a) Elaborar e divulgar as normas relativas aos critérios de repasse, execução e prestação de contas dos recursos do programa;
- b) Repassar aos Conselhos Escolares, mediante Termo de Transferência Direta, os valores para ressarcimento dos mediadores de aprendizagem e facilitadores, aquisição de materiais didáticos, na modalidade custeio, para a realização das atividades;
- c) Acompanhar, fiscalizar e controlar a execução dos recursos;
- e) Receber e analisar as prestações de contas provenientes, emitindo parecer, favorável ou desfavorável, acerca de sua aprovação;
- f) Prestar assistência técnica aos Conselhos Escolares das escolas contempladas, fornecendo-lhes as orientações necessárias para ser assegurada a implementação do Programa.

Acompanhar o desenvolvimento pedagógico das atividades nas escolas.

COMPETIRÁ ÀS ESCOLAS

- a) Encaminhar ao setor competente da Secretaria de Educação o Plano de

Atendimento da Escola e o número de alunos que serão beneficiados, para serem contemplados com recursos destinados ao desenvolvimento de atividades;

Executar os recursos repassados para implementação do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar de acordo com os Planos de Atendimento da Escola, aprovados;

- b) Empregar os recursos em conformidade com o disposto nas normas e os critérios estabelecidos para a execução do Programa, mantendo em seu poder, à disposição dos órgãos de controle interno e externo e do Ministério Público, os comprovantes das despesas efetuadas com materiais de consumo e ressarcimento dos mediadores de aprendizagem e facilitadores, observado os prazos legais, contados da data do julgamento da prestação de contas pela Secretaria de Educação;
- c) Afixar, nas sedes da escola, em local de fácil acesso e visibilidade, demonstrativo sintético que evidencie os materiais adquiridos e os ressarcimentos pagos, com a indicação dos valores correspondentes;
- d) Prestar contas à Secretaria de Educação da utilização dos recursos recebidos, acompanhada da “Relação de Atividades voltadas à Implementação” do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar;
- e) Disponibilizar, quando solicitada, às comunidades escolar e local toda e qualquer informação referente à aplicação dos recursos do Programa.

ESCOLHA DAS ATIVIDADES

A escola poderá escolher dentro dos macrocampos 5 atividades, sendo Letramento e Matemática obrigatórios com 4 horas semanais cada e 3 atividades lúdicas com 7 horas semanais divididas por elas.

PÚBLICO-ALVO

Serão beneficiados os estudantes das escolas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Maracanaú que não foram contempladas pelo programa federal “Novo Mais Educação”. Preferencialmente, as escolas deverão inscrever os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem.

FORMAÇÃO DAS TURMAS

Para fim de cálculo de número dos mediadores de aprendizagem e facilitadores, as turmas deverão ter 25 estudantes.

MEDIADORES DE APRENDIZAGEM E FACILITADORES

O trabalho dos mediadores de aprendizagem deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica ou afins nas áreas de desenvolvimento das atividades de Letramento e Matemática.

O facilitador irá atuar nas demais atividades e deverá ter notório saber, reconhecido pela comunidade escolar na área em que irá atuar.

Professores da rede municipal de ensino não podem atuar como monitores.

O ressarcimento dos mediadores de aprendizagem e facilitadores será realizado conforme Lei n.º 9608/98, Lei do Voluntariado.

MATERIAIS DIDÁTICOS

Será disponibilizado para cada escola um valor para custos básicos com material didático.

FINANCIAMENTO DO PROGRAMA

O financiamento do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar será feito através do Programa de Autonomia Escolar (PAE).

O ressarcimento dos mediadores de aprendizagem de Letramento e Matemática será de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por turma atendida e dos facilitadores com as demais atividades será de R\$ 80,00 (oitenta reais) por turma atendida.

O valor repassado para aquisição dos materiais didáticos para a realização das atividades respeitará o seguinte cálculo: NÚMERO DE ALUNO INSCRITOS NO PROGRAMA X R\$ 30,00 (trinta reais).

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

A alimentação escolar seguirá a mesma sistemática utilizada no município. Estando assegurada a todos os educandos participantes do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar, contando com 2 lanches, de acordo com o cardápio fornecido pela equipe de Nutricionistas da Secretaria de Educação de Maracanaú, sendo um lanche no período regular e o outro no período do contraturno.

O valor do investimento para a merenda do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar será de R\$ 238.809,20 (duzentos e trinta e oito mil oitocentos e nove reais e vinte centavos) para 7 meses (2.941 ESTUDANTES X R\$ 0,58 PER CAPITA/ALUNO X 140 DIAS LETIVOS).

INFORMAÇÕES SOBRE PRESTAÇÃO DE CONTAS

O procedimento será o mesmo de todas as prestações de contas dos recursos, que cheguem a cada Conselho Escolar;

As prestações de contas deverão ser apresentadas mensalmente após o término do período de execução celebrado entre cada Conselho Escolar e a Secretaria de Educação;

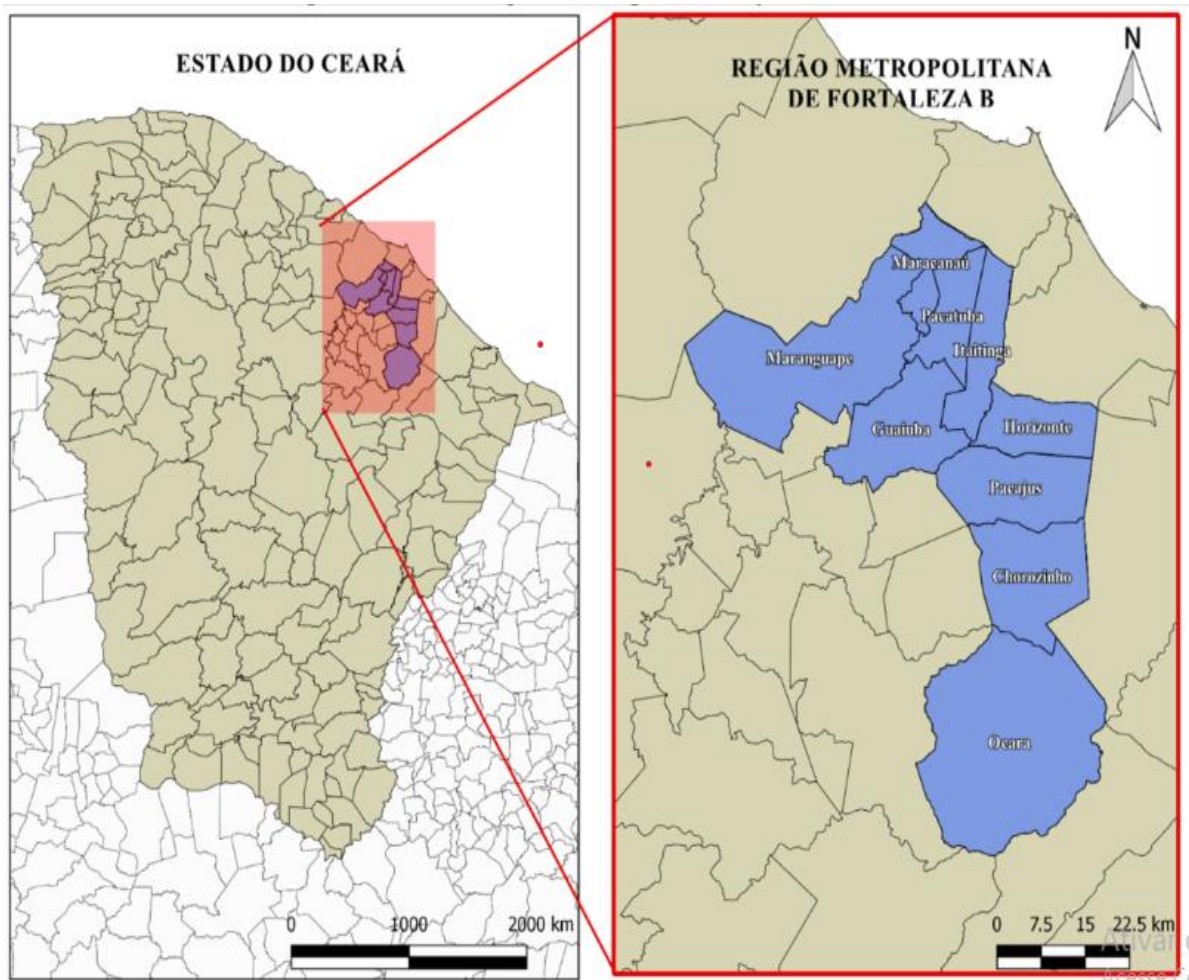
A prestação de contas é constituída de Ofício de Encaminhamento, Parecer do Conselho Fiscal sobre a regularidade das contas e dos documentos comprobatórios das despesas realizadas; Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Pagamentos Efetuados, Conciliação bancária, Relação de Bens Adquiridos ou Produzidos e Cópia dos extratos bancários da aplicação financeira e da conta corrente específica, Processos de despesas e seus respectivos documentos comprobatórios, referente ao período.

O gestor, responsável pela prestação de contas, que permitir, inserir ou fizer inserir documentos, ou declaração falsa ou diversa da que deveria ser inscrita, com o fim de alterar a verdade sobre os fatos, será responsabilizado civil, penal e administrativamente.

DÚVIDAS E ESCLARECIMENTOS

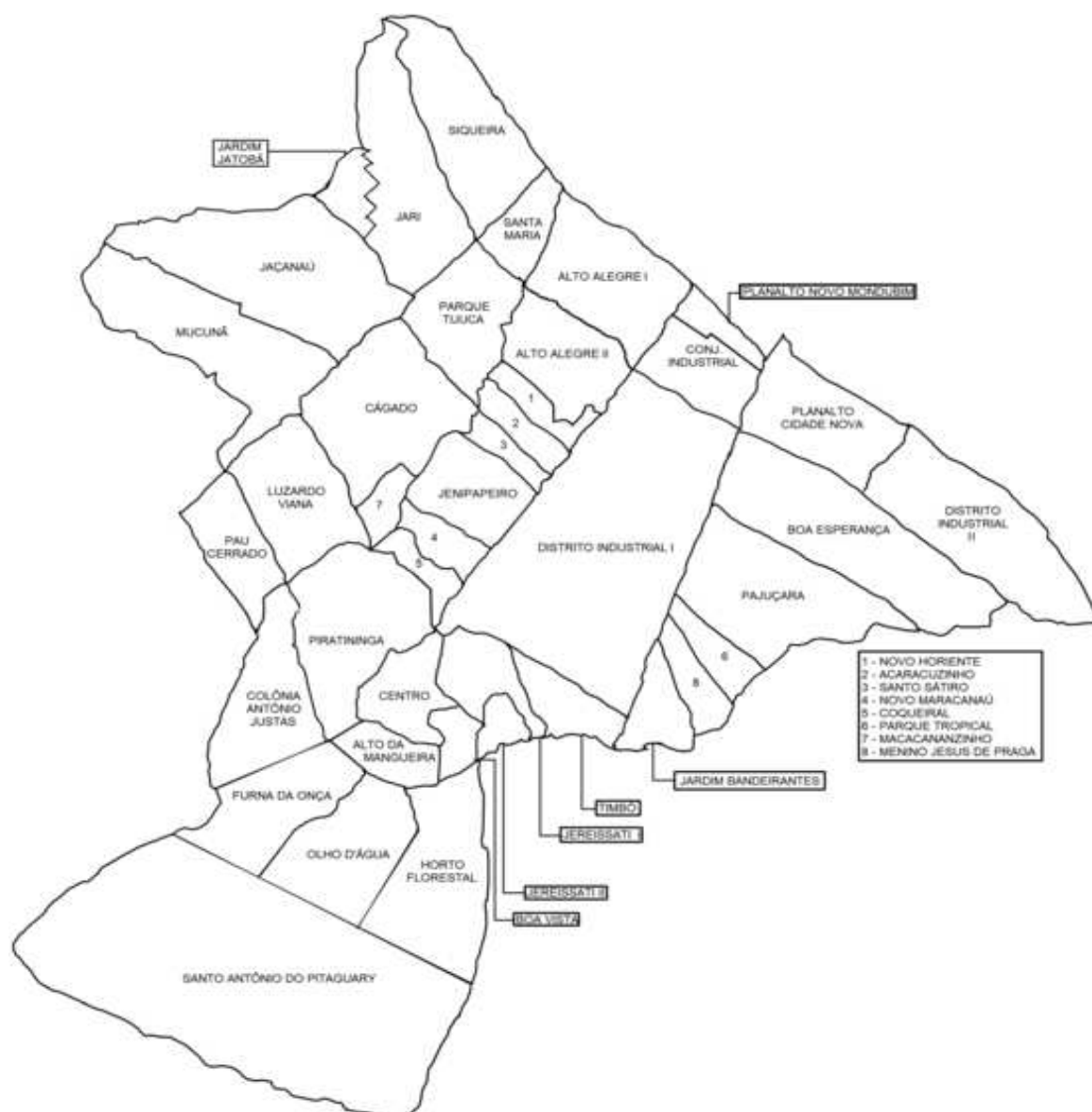
Para esclarecimento de dúvidas e outras informações: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ Fones: (085) 3521-5652

ANEXO D – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ NO ESTADO DO CEARÁ



Fonte: Secretaria do Meio Ambiente e Mudança do Clima (2017).

ANEXO E – MAPA DOS BAIRROS DE MARACANAÚ



Fonte: Ficheiro: Mapa-dos-Bairros-de-Maracanaú (2020).