



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

ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES

PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM APRENDER MAIS
ESCOLA NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AVALIAÇÃO EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA-CE

FORTALEZA

2025

ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES

PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM APRENDER MAIS
ESCOLA NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AVALIAÇÃO EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA-CE

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Milena Marcintha Alves Braz

Coorientadora: Prof.^a Dra. Antônia Ieda de Souza Prado

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)

- L85p Lopes, Andrezza de Oliveira.
Programa de fortalecimento da aprendizagem aprender mais escola nos 2º anos do ensino fundamental:
: avaliação em duas escolas públicas municipais de Fortaleza-ce / Andrezza de Oliveira Lopes. – 2025.
125 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. Milena Marcintha Alves Braz.
Coorientação: Prof. Dr. Antônio Ieda de Souza Prado .
1. Educação em tempo integral. 2. Escola de tempo integral. 3. Avaliação de política pública
educacional.
4. Programa aprender mais escola. I. Título.
-

CDD 320.6

ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES

PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM APRENDER MAIS
ESCOLA NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AVALIAÇÃO EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA-CE

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

Aprovada em: 24/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Antônio Ieda de Souza Prado
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Adriana de Oliveira Alcantara
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Elismária Catarina Barros Pinto
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Para minha família, meu alicerce. Em memória
do meu pai, cuja luz continua a me guiar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ouvir minhas súplicas e me conceder força para seguir em frente e concluir esta pesquisa em um momento tão delicado da minha vida.

Ao meu pai, que em vida foi um dos meus maiores incentivadores e sempre acreditou na minha capacidade de cursar o mestrado e realizar este sonho.

Ao meu esposo, minha filha e minha mãe, que estiveram ao meu lado em cada passo desta jornada, compartilhando comigo cada desafio e conquista.

À minha amiga e colega de trabalho, Tágila, cujo incentivo foi essencial para que eu me inscrevesse no processo seletivo do mestrado e que esteve ao meu lado durante toda essa trajetória repleta de desafios.

À Profa. Dr.^a Milena Braz, minha orientadora, expresso minha gratidão pelas orientações, ensinamentos, empatia, paciência e profissionalismo. Sua atenção me revelou muitos caminhos e possibilidades.

Às professoras Dras. Adriana de Oliveira Alcântara e Elismária Catarina Barros Pinto, que compuseram minha banca examinadora de qualificação e, posteriormente, de defesa, pelo olhar atento e pelas valiosas observações que contribuíram para o aprimoramento do meu trabalho de pesquisa.

Aos colegas do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), pela troca de experiências, pelo apoio mútuo, pela amizade e pela generosa partilha de materiais de estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pelo financiamento do mestrado e pelo suporte oferecido, garantindo a acessibilidade necessária para minha formação.

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

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Atualmente a educação em tempo integral, sua importância e os desafios para sua implementação são discutidos nos contextos nacional, estadual e municipal. Há uma preocupação recorrente com a carga horária escolar dos estudantes das instituições públicas, fundamentada no princípio da formação integral dos educandos. Com base nesse pressuposto, esta pesquisa avalia a implementação do Programa *Aprender Mais Escola* no 2º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024 identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Para esse fim, a metodologia adotada privilegia o método de abordagem qualitativa, de natureza básica, fundamentado na Avaliação Experiencial (Lejano, 2012). O delineamento da pesquisa inclui estudo bibliográfico, alicerçado em Moll (2012), Cavaliere (2007-2010), Oliveira (2023), Gadotti (2003), Laval (2021) e Jordão, Colares e Fonseca (2023), documental e pesquisa empírica realizada por meio de questionários compostos por perguntas abertas e fechadas, aplicados a monitores/articuladores do Programa, professores e gestores das escolas investigadas. A análise empírica segue as diretrizes da análise de conteúdo de Bardin (2011), complementada por observação participante e grupos focais. Os achados da pesquisa evidenciam que o Programa *Aprender Mais* contribuiu para avanços na proficiência leitora dos estudantes, mas também apresentou desafios, especialmente no contexto das duas escolas analisadas. A partir das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o Programa *Aprender Mais Escola*, tornaram-se evidentes diversas fragilidades em sua implementação, incluindo a necessidade de adequações no espaço físico das escolas para receber os estudantes no contraturno, a inexperiência de alguns monitores e articuladores por não possuírem formação ou vínculo direto com a área da educação, além da precarização nos processos de contratação dos voluntários. Esses aspectos revelam desafios importantes para a efetividade do Programa e para a garantia de um atendimento de qualidade. Ademais, a riqueza de informações produzidas por uma pesquisa que analisa uma Política Pública Educacional amplia as possibilidades de reflexão crítica e fomenta discussões sobre o tema, contribuindo para o aprimoramento de práticas e políticas futuras.

Palavras-chave: educação em tempo integral; escola de tempo integral; avaliação de política pública educacional; programa aprender mais escola.

ABSTRACT

Currently, full-time education, its importance, and the challenges of its implementation are being discussed at the national, state, and municipal levels. There is a recurring concern regarding the school hours of students in public institutions, grounded in the principle of comprehensive student development. Based on this premise, this research evaluates the implementation of the *Programa Aprender Mais Escola* in the 2nd grade of Elementary Education during the period from 2022 to 2024, identifying its contributions and limitations to the teaching and learning process in two municipal schools in Fortaleza, Ceará. To this end, the methodology adopted privileges a qualitative approach, of a basic nature, grounded in Experiential Evaluation (Lejano, 2012). The research design includes a bibliographic study based on Moll (2012), Cavaliere (2007–2010), Oliveira (2023), Gadotti (2003), Laval (2021), and Jordão, Colares, and Fonseca (2023), as well as documentary analysis and empirical research conducted through questionnaires composed of open and closed-ended questions applied to program monitors/coordinators, teachers, and school administrators. The empirical analysis follows Bardin's (2011) content analysis guidelines, complemented by participant observation and focus groups. The research findings show that the *Programa Aprender Mais* contributed to advances in students' reading proficiency but also revealed challenges, particularly in the context of the two schools analyzed. Based on the participants' perceptions of the *Programa Aprender Mais Escola*, several weaknesses in its implementation became evident, including the need to adapt school facilities to accommodate students during extended hours, the inexperience of some monitors and coordinators due to a lack of training or direct connection to the field of education, and precarious volunteer hiring processes. These aspects highlight significant challenges to the effectiveness of the program and to ensuring quality educational services. Furthermore, the wealth of information produced by a study that evaluates an educational public policy broadens the possibilities for critical reflection and fosters discussions on the topic, contributing to the improvement of future practices and policies.

Keywords: full-time education; full-time school; educational public policy evaluation; *programa aprender mais escola*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Séries da Escola Municipal Sophia Lopes	27
Quadro 2 –	Séries da Escola Municipal Cleilson Rodrigues	27
Quadro 3 –	Síntese das etapas de delineamento da pesquisa	30
Quadro 4 –	Número de ETIs e ETPs por Distrito de Educação em Fortaleza (2022-2024)	58
Quadro 5 –	Objetivos específicos do Programa Aprender Mais	66
Quadro 6 –	Distribuição das atividades do Aprender Mais Escola	70
Quadro 7 –	Média geral de frequência dos estudantes matriculados no Programa Aprender Mais Escola	71
Quadro 8 –	Número de estudantes matriculados e de estudantes atendidos no Programa Aprender Mais Escola nas Unidades Escolares Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes	73
Quadro 9 –	Número de estudantes matriculados e de estudantes do 2º ano atendidos no Programa Aprender Mais Escola nas Unidades Escolares Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes	74
Quadro 10 –	Faixa etária dos voluntários do Aprender Mais Escola, no período de 2022 a 2024, nas escolas municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes.....	78
Quadro 11 –	Qual é a frequência das reuniões individuais da gestão escolar com os pais, professores e monitores para discutir o desempenho dos alunos que participam do Programa?.....	81
Quadro 12 –	Em quais espaços da escola são realizadas as atividades do contraturno..	85
Quadro 13 –	Como você vê o envolvimento da Comunidade Escolar nas atividades do Programa? – Respostas positivas	87
Quadro 14 –	Como você vê o envolvimento da Comunidade Escolar nas atividades do Programa? – Respostas negativas	88
Quadro 15 –	Professores dos 2º anos – Quais aspectos positivos do Programa Aprender Mais Escola você mais valoriza?	91
Quadro 16 –	Monitores e articuladores – Quais aspectos positivos do Programa Aprender Mais Escola você mais valoriza?	91
Quadro 17 –	Diretores e coordenadores – Quais aspectos positivos do Programa Aprender Mais Escola você mais valoriza?	92

Quadro 18 – Resultados das Avaliações Diagnósticas Mensais – Lendo textos com fluência e lendo textos silabando (2022-2024).....	102
Quadro 19 – Resultados das Avaliações Periódicas de Português (2022-2024).....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – SPAECE Alfa – 2º ano do Ensino Fundamental – Resultado Histórico da Escola Municipal Cleilson Rodrigues – Comparativo entre edições..	97
Gráfico 2 – SPAECE Alfa – 2º ano do Ensino Fundamental – Resultado Histórico da Escola Municipal Sophia Lopes – Comparativo entre edições.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AID	Agency for International Development
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGEST	Coordenadoria de Articulação da Comunidade Gestão Escolar
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETIs	Escolas de Tempo Integral
ETPs	Escolas de Tempo Parcial
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
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEPP	Jovens Empreendedores Primeiros Passos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTs	Comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCE	Programa de Crédito Educativo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto

PME	Plano Municipal de Educação de Fortaleza
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Ceará
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE Alfa	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Avaliação da Alfabetização
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UAB	Fundação Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
USAID	Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVA AVALIATIVA.....	23
2.1	Caracterização da pesquisa	24
2.2	Quanto ao lócus da pesquisa	26
2.3	Sujeitos da pesquisa	28
2.4	Delineamento da pesquisa	29
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	33
3.1	Políticas Públicas Educacionais: um breve panorama histórico.....	33
3.2	Políticas Educacionais: a educação como direito público fundamental	47
3.3	Políticas Públicas Educacionais em Fortaleza-CE	51
4	POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	57
4.1	Educação Integral e Educação em Tempo Integral	58
4.2	Programa Mais Educação	61
4.3	Programa Novo Mais Educação	63
4.4	Programa de Fortalecimento da Aprendizagem Aprender Mais	65
5	AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA DE CAMPO	72
5.1	Caracterização dos respondentes	75
5.1.1	<i>Perfil dos Professores</i>	76
5.1.2	<i>Perfil do Diretores e Coordenadores</i>	77
5.1.3	<i>Perfil dos Monitores e Articuladores.....</i>	78
5.2	Percepções dos Sujeitos da Pesquisa sobre o Programa Aprender Mais Escola.....	79
5.3	Vozes dos Participantes: Reflexões sobre o Programa Aprender Mais Escola.....	84
5.4	Aprender Mais Escola e seu reflexo nos resultados das avaliações das escolas pesquisadas (2022–2024)	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES E COORDENADORES	112

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	116
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO PARA MONITORES E ARTICULADORES	120
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	124

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa avaliativa propõe uma avaliação comparativa do “Programa de Fortalecimento da Aprendizagem *Aprender Mais Escola*” em duas unidades de ensino público municipal de Fortaleza-CE, nos 2º anos do Ensino Fundamental, no período de 2022 a 2024. O objeto de estudo desta pesquisa consiste nas consequências observadas no desempenho educacional, bem como nas mudanças estruturais e metodológicas ocorridas nas escolas participantes. A avaliação busca identificar os principais benefícios e desafios encontrados na aplicação do Programa, fornecendo uma compreensão sobre sua contribuição para a qualidade do aprendizado nas instituições envolvidas.

Em Fortaleza, as escolas de tempo integral configuram uma política educacional municipal recente e têm ganhado grande visibilidade nos últimos anos. O Programa *Aprender Mais* surgiu a partir dos Programas *Mais Educação* e *Novo Mais Educação*, oferecidos às escolas públicas de ensino fundamental em todo o território nacional pelo governo federal entre 2008 e 2019. O objetivo primordial desses Programas era ampliar gradativamente a jornada escolar e promover uma nova organização curricular. Em 2016, o *Mais Educação* foi reformulado e passou a ser chamado de *Novo Mais Educação*. A partir de 2017, o governo federal reduziu a oferta do programa às escolas públicas, extinguindo-o completamente em 2019.

Com o propósito de dar seguimento e estender as ações do Programa *Mais Educação*, já extinto, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) instituiu o Programa *Aprender Mais* nas escolas municipais. Isso possibilitou a permanência dos estudantes que eram atendidos em tempo integral pelo Programa Federal e oportunizou o alcance de novos estudantes, com a ampliação de matrículas em jornada de tempo integral.

O Programa *Aprender Mais* foi formalmente criado e regulamentado em Fortaleza por meio do Decreto Municipal nº 14.233 de 15/06/2018¹. Ele proporciona uma ampliação significativa na jornada escolar diária, passando de 4 horas para, no mínimo, 7 horas, com total de 35 horas semanais. Além disso, é estabelecida uma matriz curricular que visa a educação em tempo integral para estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A educação em tempo integral é uma política pública em construção no Brasil, e representa um desafio para gestores

¹ Art. 1º Fica criado o Programa Aprender Mais, no âmbito da Rede Municipal da Educação, para o desenvolvimento de atividades voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. / Art. 2º Fica instituída a atividade de voluntariado na Rede Municipal da Educação para o desenvolvimento do Programa Aprender Mais e suas atividades.

educacionais, professores e comunidades, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à educação básica e contribui para a reinvenção da escola.

Em 2002, passei no Concurso Público da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e, desde então, tenho dedicado minha vida profissional aos estudantes da rede pública municipal. São muitos anos de experiências pedagógicas, algumas bem-sucedidas e outras frustradas, devido à má administração pública e aos desafios de educar. Em 2010, iniciei minha atuação como Coordenadora Pedagógica e, ao integrar a gestão escolar, percebi que poderia contribuir ainda mais, compartilhando vivências, trocando experiências e gerenciando os Projetos e Programas da SME.

Desse modo, o interesse pelo estudo deste objeto de pesquisa ocorreu a partir das minhas vivências na docência polivalente e na esfera da gestão como coordenadora pedagógica em escolas públicas municipais de Fortaleza-CE, possibilitando uma estreita aproximação com a funcionalidade e os desafios da política pública em questão.

Ao observar de forma participante a funcionalidade e as dificuldades de execução do Programa *Aprender Mais* na escola de minha atual lotação, assim como em outras escolas da rede municipal, me despertou a curiosidade sobre como avaliar essa modalidade da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza, que visa garantir o direito à aprendizagem significativa. Oliveira (2000, p. 21) cita Ausubel *et al.* (1978) para explicar que "a aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo consegue relacionar, de forma não arbitrária, o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe, conseguindo, assim, generalizar e expressar esse conteúdo com sua própria linguagem."

Outro fator relevante para o interesse na realização desta pesquisa é o grande desafio que as escolas enfrentaram na recomposição da aprendizagem pós-pandemia². A defasagem educacional, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade³ — ou seja, aqueles que vivem em áreas de risco, estão inseridos em um contexto de violência e possuem renda insuficiente para suprir suas necessidades básicas. —, resultou em lacunas na assimilação de conteúdos e experiências. O modelo de ensino remoto, que dependia do acesso à *internet* e de aparelhos eletrônicos como celular, *tablet* ou computador, e posteriormente do modelo híbrido, semanas alternadas de aulas presenciais, apresentou diversas dificuldades e

² Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo e somente em março de 2023 ela chegou ao fim.

³ Finalidade XIII do Programa Aprender Mais: Assistência educacional a estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social

limitações para a aprendizagem dos alunos, sobretudo nos anos iniciais.

No ensino remoto, por se tratarem de crianças com aproximadamente sete anos de idade, esses estudantes dependiam de seus responsáveis para ter acesso aos aparelhos eletrônicos. No entanto, muitos desses responsáveis trabalhavam o dia todo e só chegavam em casa à noite, quando, muitas vezes, a criança já estava dormindo, o que provocava uma quebra na rotina de estudos à distância. No caso do ensino híbrido, com aulas alternadas, os responsáveis ainda não se sentiam seguros em enviar seus filhos presencialmente para a escola, mesmo que apenas em semanas alternadas. O medo tornou-se a principal causa da infrequência escolar nesse período.

Tais fatores despertaram meu interesse em avaliar a implementação do Programa *Aprender Mais Escola* no 2º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024 identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Essa escolha se justifica por estar alinhada à meta de alfabetizar 100% dos estudantes até o final dessa série, conforme estabelecido no Plano Municipal de Educação (2015-2025)⁴. Além disso, a avaliação se baseia nos resultados das Avaliações Diagnósticas da SME⁵ e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Avaliação da Alfabetização (SPAECE Alfa) — avaliação anual, externa e censitária da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC) —, que busca identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Diante do exposto, a problemática desta pesquisa é a seguinte: Como a implementação do Programa *Aprender Mais Escola* nos 2º anos do Ensino Fundamental se configurou no processo de ensino e aprendizagem em duas escolas públicas municipais de Fortaleza-CE, apesar de suas limitações?"

A partir dessa problemática, outros questionamentos foram levantados, entre os quais destaco: a) Qual foi o índice de proficiência leitora dos alunos do 2º ano matriculados no Programa *Aprender Mais Escola*, segundo os resultados do SPAECE Alfa e das Avaliações Diagnósticas? b) como a permanência integral desses alunos no ambiente escolar contribuiu para o seu desempenho acadêmico, apesar das limitações do Programa? e c) quais suportes pedagógicos os alunos do programa receberam para o cumprimento do currículo e das atividades nas turmas de 2º ano? Essas questões me inquietaram e despertaram o desejo de avaliar o programa, em busca de informações que possam respondê-las.

⁴ META 1 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental

⁵ SAEF: É uma política educacional da Secretaria Municipal da Educação (SME) que visa acompanhar o processo de avaliação diagnóstica dos estudantes da rede municipal.

Considerando que o Programa foi implementado em diferentes contextos socioeconômicos, esses questionamentos me levam a refletir sobre como sua adequação está atrelada a diversos fatores externos, podendo sua funcionalidade variar conforme a realidade de cada instituição escolar. Como explica Parente (2021, p.109) “cada cenário pode traduzir uma mesma política de maneiras diferentes em função dos valores, concepções, recursos e práticas dos sujeitos envolvidos”.

Para esta pesquisa, delimitei como lócus duas escolas municipais de Fortaleza-CE, localizadas na periferia. Ambas oferecem o Programa *Aprender Mais Escola* no contraturno escolar, mas diferem em termos de estrutura física e número de estudantes matriculados. Enquanto uma atende estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, a outra atende apenas da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental.

A escolha das duas escolas se justifica pelas diferentes condições que facilitam ou dificultam a implementação do programa. Trabalhei por oito anos em uma delas e, atualmente, coordeno a outra. São escolas públicas que seguem as mesmas orientações e diretrizes, mas que, na prática, precisam articular suas demandas cotidianas de forma distinta, devido às diferenças em relação ao espaço físico, ao número de turmas de 2º ano e ao grau de vulnerabilidade social da comunidade escolar. Ambas procuram atender às exigências diárias, apesar das fragilidades que enfrentam. Esses parâmetros são essenciais para avaliar, de forma comparativa, o Programa e seus efeitos na aprendizagem dos alunos dessa etapa de ensino.

A política de *Educação em Tempo Integral* da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza possui três eixos estruturantes. Um na Educação Infantil, com o *Tempo Integral* na modalidade creche (06 meses a 03 anos) e os outros dois no Ensino Fundamental, com a oferta das *Escolas de Tempo Integral* (ETIs) e para as *Escolas de Tempo Parcial* (ETPs). Assegura-se uma jornada ampliada pautada na garantia de atividades extracurriculares com o *Programa Aprender Mais* nos seguintes formatos: *Aprender Mais Escola*, *Escola Areninha*, *Projeto Integração*, *Juventude Digital*, *Pró-Técnico* e *Turmas Avançadas*. (DCRFor, 2023, p.25, v 8).

Atualmente, 112.385 estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza são contemplados pelo *Programa Aprender Mais*⁶. As atividades são desenvolvidas no contraturno escolar e atendem os do Ensino Fundamental, tanto em anos iniciais quanto finais. (DCRFor, 2023, p.25, v 8).

⁶ Conforme dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE): <https://sge.fortaleza.ce.gov.br/sge/loginjsf>. Data de acesso 28/11/2023

A partir da problemática definida, este estudo tem como objetivo geral avaliar a implementação do Programa *Aprender Mais Escola* no 2º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024 identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Frente ao objetivo geral levantado, temos como objetivos específicos: (1) Descrever a trajetória institucional do *Aprender Mais* nas escolas municipais de Fortaleza-Ce nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (2) Delinear as ações pedagógicas para o cumprimento do currículo e das atividades definidas para o 2º ano do Ensino Fundamental e (3) Mostrar comparativamente o desempenho dos estudantes entre os anos de 2022 e 2024 a partir dos resultados das Avaliações Diagnósticas da SME e do SPAECE Alfa.

Em relação ao ponto principal desta pesquisa, levantei a hipótese de que esse *Programa de Fortalecimento Aprender Mais Escola*, como política pública a ser avaliada, configura-se como um referencial para o trabalho com os alunos dos 2º anos do Ensino Fundamental e os sujeitos envolvidos: gestão escolar, monitores, articuladores e professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma, de maneira visível, o seu compromisso com a educação integral, independentemente da duração da jornada escolar. O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2017, p.14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) são explícitos ao afirmar que devem ser garantidos os direitos de aprendizagem dos alunos. Com base nesses marcos legais, a LDB, nos incisos VIII e XI de seu Artigo 4º, assegura que o educando, em todas as etapas da educação básica, deve ser beneficiado com programas suplementares, e resguardada a garantia da alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

Ao considerar que esta pesquisa aborda a temática da escola de tempo integral através da política pública *Programa de Fortalecimento Aprender Mais Escola*, apoiei-me nos documentos fundamentais para a regulamentação e implementação das escolas de tempo integral. Esses documentos fornecem diretrizes, metas e estratégias para a educação básica no

Brasil, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014; a Resolução CNE/CEB nº 2/2012; o Decreto nº 7.083/2010; a Portaria MEC nº 1.144/2016; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Decreto Municipal nº 14.233, de 15/06/2018; e as Orientações Gerais para o Aprender Mais 2023.

Para a fundamentação bibliográfica, orientei-me pelas reflexões de Vieira e Farias (2011), Ribeiro (1995), Araujo (2011), Saviani (1996), Villard (2019) e Almeida (2015) no campo das políticas públicas educacionais, que relatam as dificuldades em desenvolver historicamente, planejar e dar continuidade a essas políticas pelo Estado. No que se refere ao tema da ampliação da carga horária escolar, baseamo-nos nos trabalhos de Cavaliere (2007-2010), Gadotti (2009), Moll (2012), Oliveira (2023), Jordão, Colares e Fonseca (2023) e Laval (2021) e que explanam os desafios e caminhos para a efetivação da escola de tempo integral.

Metodologicamente, esta investigação tem como objetivo avaliar o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem *Aprender Mais Escola* nos 2º anos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas municipais de Fortaleza-CE, no período de 2022 a 2024. Quanto à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental, de campo e participante, baseada na perspectiva de Avaliação Experiencial de Lejano (2012). Ela foi conduzida de acordo com os princípios éticos da pesquisa científica, assegurando o respeito aos participantes, a confidencialidade das informações e a transparência em todas as etapas do processo.

Para embasar a metodologia deste estudo, são consideradas as diretrizes de Gil (2007), Prodanov e Freitas (2013), Lakatos e Marconi (2003) e Bardin (2011), que destacam a importância da pesquisa qualitativa, por focar na análise de aspectos subjetivos. Sendo uma política pública social, que visa promover o desenvolvimento social, também serão adotados os eixos de análise de Rodrigues (2016), que privilegia a interpretação dos depoimentos dos beneficiários das políticas, bem como as noções de tempo e espaço.

Quando falo em políticas públicas, refiro-me aos interesses e necessidades de vários sujeitos sociais através do exercício do poder e de acordo com os valores presentes na sociedade. Segundo Souza (2009, p. 9), "as políticas sociais caracterizam-se como um conjunto de medidas e programas que priorizam o atendimento às populações pobres, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais provocadas pelo mercado capitalista e sua política econômica".

Ao obedecer a padrões hierárquicos ao longo de sua história, o Estado acumulou desequilíbrios sociais que impediram a formação de uma política competente e qualificada,

capaz de oferecer instruções para mudanças. Ball (2002a, p. 30) explica que "as políticas sociais podem ser formuladas, implícita ou explicitamente, por uma ampla gama de instituições e grupos sociais, incluindo o Estado."

Isso significa que, embora o Estado seja um elemento fundamental, ele não é o único responsável pela elaboração de políticas públicas, pois a sociedade está cada vez mais ativa e também participa desse processo. Observei que União, estados e municípios compartilham essa responsabilidade com a sociedade civil, e a avaliação dessas políticas é parte de um processo de análise e acompanhamento, desde sua implementação até sua execução, acompanhando os resultados e as tomadas de decisões.

O levantamento bibliográfico e documental me permitiu compreender o contexto educacional de Fortaleza-CE, as políticas públicas relacionadas à educação integral e as diretrizes do Programa. Para a coleta de dados, aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas aos diferentes sujeitos da pesquisa — gestores escolares, monitores, articuladores e professores —, e grupos focais com os mesmos sujeitos com o objetivo de obter uma perspectiva abrangente sobre o Programa a partir da visão dos envolvidos.

As observações diretas das atividades do Programa *Aprender Mais Escola*, que visam compreender sua implementação e interação com o ambiente escolar, são um dos pontos importantes da pesquisa. Além disso, a análise de registros oficiais, como planos de aula, materiais educacionais e relatórios de desempenho, complementam as informações obtidas por meio dos questionários e observações, enriquecendo o estudo realizado.

Considere os dados coletados por meio da análise de conteúdo, seguindo as diretrizes propostas por Bardin (2011). Os dados foram codificados para identificar padrões, tendências e *insights*⁷ relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa. Bardin (2011, p.133) explica que: "A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão...".

Organizei este trabalho em seis seções. Na primeira seção, apresentei esta introdução. Na segunda seção, detalhei o percurso metodológico para a realização da pesquisa. Na terceira seção, apresentei um breve histórico das políticas públicas educacionais brasileiras, além de discutir como essas políticas podem ser avaliadas e como se dá sua gestão em Fortaleza-CE. Na quarta seção, para analisar a Escola de Tempo Integral, abordei os desafios ao longo de sua história, bem como o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem *Aprender Mais* no

⁷ Insight é um termo que significa uma compreensão repentina ou uma percepção profunda de algo.

contexto da avaliação de políticas públicas em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. A quinta seção apresenta os resultados e as discussões da análise dos dados coletados por meio da pesquisa de campo. Por fim, na sexta seção, exponho minhas considerações finais acerca do trabalho.

Uma das palavras-chave desta pesquisa é "*política pública educacional*", e um de seus objetivos é garantir o direito à educação a todos os sujeitos, ou seja, garantir qualidade, acesso e justiça social aos cidadãos. Apesar do anseio por uma educação pública de qualidade, que receba a mesma valorização dada à educação privada, as políticas públicas educacionais vêm, ao longo de sua trajetória histórica, desempenhando um papel social fundamental na promoção da cidadania e impactando diversos setores, principalmente o da educação. Cabe aos sujeitos da história atual enfrentar a subjetividade neoliberal — caracterizada pela forma como as pessoas se relacionam entre si, pela competitividade e pelo individualismo — que aflige as escolas públicas em nosso país, buscando alternativas que garantam uma educação mais justa e inclusiva. Um passo essencial nesse processo é a valorização das políticas públicas sociais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Ao falar de metodologias necessárias para uma pesquisa, Bourdieu (1989, p.21) incentiva a diversidade, a utilização de diferentes métodos, desde que sejam cômicos com o objeto em destaque. Por menor que seja seu estudo, seu tema, Bourdieu corrobora dizendo que “Só se pode realmente dirigir uma pesquisa – pois é disso que se trata – com a condição de a fazer verdadeiramente com aquele que tem a responsabilidade directa dela (...)” e agrega a essa fala exemplificações metodológicas “(...) o que implica que se trabalhe na preparação do questionário, na leitura dos quadros estatísticos ou na interpretação dos documentos, que se sugeram hipóteses quando for caso disso, etc.”.

A proposta teórico-metodológica desta pesquisa envolve uma Avaliação Experiencial, considerando tópicos essenciais das políticas públicas educacionais. De acordo com a proposição de Lejano (2012), Rodrigues (2016, p. 105) expõe: “em primeiro lugar, 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 —, que só pode ser apreendida por meio da compreensão de sua realização na prática.”

Esta seção tem como finalidade apresentar o caminho metodológico desta pesquisa, que aborda uma política pública no campo das ciências sociais, ao articular conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, os quais priorizam o desenvolvimento integral do estudante, especialmente no que se refere à consciência de seu papel social.

Segundo as *Orientações Gerais para o Aprender Mais* (2024, p. 10), “nas unidades escolares que ofertam essa modalidade, o ensino de Língua Portuguesa e Matemática será desenvolvido dentro da perspectiva do letramento, que é a capacidade do estudante de fazer uso social dos conhecimentos desenvolvidos.” A pesquisa considera o marco regulatório, a estruturação e as contribuições para o aprendizado dos estudantes, dentro da perspectiva da Política de Educação em Tempo Integral, aplicada aos 2º anos do Ensino Fundamental em duas escolas municipais de Fortaleza-CE.

Este estudo parte de uma inquietação pessoal em avaliar a implementação do Programa *Aprender Mais Escola* no 2º ano do Ensino Fundamental, no período de 2022 a 2024, identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Com base nos resultados das Avaliações Diagnósticas da SME e do SPAECE Alfa, realizados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará

(SEDUC), mostrar se os alunos dessa série, matriculados no Programa, apresentaram avanços na proficiência leitora.

Esta Política Pública Educacional é um tema relevante para pesquisa, pois envolve a Educação Integral no Brasil, amplamente discutida e reestruturada em diversas ocasiões ao longo de seu percurso histórico. Ao mesmo tempo em que se propõe como instrumento de pesquisa, também se configura como sujeito de avaliação, por englobar aspectos como implementação, resultados e impactos no aprendizado dos estudantes. A seguir, apresentam-se as etapas desenvolvidas ao longo de todo o percurso.

2.1 Caracterização da pesquisa

Do ponto de vista de sua natureza, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa básica, pois "objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Ele é impulsionado pela minha curiosidade e pelo desejo de descobrir novos conhecimentos e contribuir para novas bases de investigação que podem gerar inovações no tema.

Quanto à abordagem, a avaliação da política pública de ampliação da jornada escolar, por meio do *Programa Aprender Mais Escola*, insere-se na abordagem qualitativa, pois, como educadora, mantenho contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão. Não utilizei apenas os dados estatísticos das avaliações como centro do processo de análise do problema, mas também os dados descritivos coletados, que retratam elementos presentes no programa. Relacionando ao exposto anterior, assim explicam Prodanov e Freitas (2013, p. 70) “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”.

Prodanov e Freitas (2013, p. 54) elucidam que quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo dessa, denominado de *design*, que pode ser traduzido como delineamento, uma vez que expressa as ideias de modelo, sinopse e plano e para a obtenção desses dados.

Utilizei três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos. As fontes documentais servem de suporte à investigação planejada, Lakatos e Marconi (2003, p. 158) descrevem a pesquisa bibliográfica como um levantamento geral dos principais

trabalhos já realizados, revestidos de importância e capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema., e os contatos diretos, seja por meio de pesquisa de campo ou de laboratório, são realizados com pessoas que podem fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis.

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Primeiramente, realizei o levantamento do marco regulatório do *Programa Aprender Mais*, enumerando leis, decretos, portarias, documentos institucionais, regulamentações e atualizações legais relacionados à política em estudo.

Posteriormente, fiz a revisão bibliográfica, selecionando estudos (dissertações e/ou teses) cujo tema abordava Escolas de Tempo Integral, com foco específico no *Programa Aprender Mais* como objeto de pesquisa. Para isso, cataloguei os arquivos do repositório da Universidade Federal do Ceará (UFC). No entanto, poucos trabalhos faziam referência ao Programa, mesmo considerando a política pública de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Esse fato evidenciou a necessidade de ampliar os estudos nessa área, visto que a relação entre o Programa e a educação integral ainda é pouco explorada academicamente.

A proposta metodológica apresentada parte da perspectiva de uma Avaliação Experiencial, pois não se restringiu apenas às respostas dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa. Serão também consideradas as opiniões desses sujeitos e as situações observadas durante as atividades de campo. Segundo Rodrigues (2006, p. 107), “a avaliação não pode se restringir à análise de dados estatísticos resultantes da coleta de dados por meio de questionários, ainda que estes contemplem perguntas abertas e forneçam ao entrevistado espaço para expressar suas ideias.”

Na etapa seguinte, ocorreram os contatos diretos. Individualmente ou em grupos organizados por função — gestores, monitores, articuladores do programa e professores do 2º ano do Ensino Fundamental das duas escolas que são o lócus da pesquisa —, os participantes integraram grupos focais com o objetivo de compartilhar opiniões, percepções e experiências por meio de discussões sobre o *Programa Aprender Mais Escola*, além de responder a um questionário com questões abertas e fechadas no *Google Forms*. Utilizamos três modelos de questionários com perguntas similares para facilitar a análise dos dados.

Destaco ainda que esta pesquisa se desenvolveu a partir da minha interação com os sujeitos, classificando-se como uma pesquisa participante, mas ressaltando que busquei manter

a neutralidade durante todo o processo. Como reforça Gil (2002, p. 56), “tal pesquisa mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos.” Estranhar o familiar me possibilitou comparar as mais variadas interpretações sobre o objeto de pesquisa e compreendê-lo de forma mais racional. Embora o familiar se apresente como algo mais vantajoso e fácil, não se deve adotar um embasamento unilateral. É necessário promover o confronto de opiniões, permitir momentos de descontinuidade e considerar várias versões. Assim explica Velho (1978, p. 123):

Uma das mais tradicionais premissas das ciências sociais é a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho. Afirmar-se ser preciso que o pesquisador veja com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões. Uma das possíveis decorrências deste raciocínio seria a valorização de métodos quantitativos que seriam “por natureza” mais neutros e científicos.

Para aquilo que é tão familiar ao pesquisador, se faz necessário ter um olhar distante, para que assim possa separar, analisar de forma mais complexa e desenvolver sua investigação. O cientista dialoga, visita, acessa e também resume para assim alcançar um tipo de conhecimento sistemático e com a maior objetividade possível.

Para a coleta de dados, formalizei o contato com os participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice D deste trabalho, o qual estabelece as normas de autorização para o início da pesquisa. Os nomes dos participantes não serão divulgados, a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

2.2 Quanto ao lócus da pesquisa

Realizei a pesquisa em duas escolas públicas municipais de Fortaleza-CE, acompanhadas pelo Distrito de Educação V que fica sob o âmbito da Regional X. Ambas atendem crianças da Pré-escola ao Ensino Fundamental, propondo uma linha pedagógica que organiza suas ações com base nas orientações, documentos e Programas elaborados e desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), alinhando-se às ações e metodologias de ensino e aprendizagem de suas instituições.

As duas escolas que são o lócus desta pesquisa fazem parte da minha trajetória na educação. Em uma delas, lecionei por oito anos no 2º ano do Ensino Fundamental; na outra, iniciei na função de Coordenadora Pedagógica, cargo que ocupo até hoje. Apesar das mesmas Orientações Gerais que norteiam a funcionalidade do Programa, era perceptível que o Núcleo

Gestor de cada unidade escolar adaptava a organização do *Aprender Mais* conforme a estrutura física, o absenteísmo dos alunos e a participação da Comunidade Escolar.

Para a realização da pesquisa, foi necessário solicitar autorização da SME e, por questões éticas, os nomes das instituições foram omitidos. Para garantir o anonimato, identifiquei as instituições como Escola Municipal Sophia Lopes e Escola Municipal Cleilson Rodrigues (nomes fictícios). Ambas atendem famílias residentes tanto próximas quanto distantes das unidades escolares. Apenas a Escola Municipal Cleilson Rodrigues é contemplada pelo transporte escolar, uma política pública criada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que oferece transporte gratuito para alunos que moram longe de sua escola.

As duas escolas estão localizadas na periferia de Fortaleza, uma no bairro Conjunto Esperança e a outra no bairro Mondubim. Atualmente, a primeira escola, identificada como Escola Municipal Sophia Lopes, atende a 309 alunos matriculados, enquanto a segunda escola, identificada como Escola Municipal Cleilson Rodrigues, atende a 654 alunos matriculados. A matrícula dos alunos é realizada de acordo com o calendário e as diretrizes da SME. O calendário escolar é um instrumento normativo que consolida a carga horária, os dias letivos e as atividades previstas para o ano letivo vigente.

A escola Sophia Lopes, antes de ser municipalizada, era uma instituição particular. A escola Cleilson Rodrigues foi construída com o objetivo de absorver escolas municipais que funcionavam em prédios alugados e de estrutura precária, anexos de escolas patrimoniais. Assim como em todas as escolas municipais de Fortaleza, a organização das turmas segue as orientações da SME. Veja a seguir os quadros com as séries de cada escola.

Quadro 1 – Séries da Escola Municipal Sophia Lopes

Educação Infantil	Infantil IV	Atende crianças de 4 anos
	Infantil V	Atende crianças de 5 anos
Ensino Fundamental	1º ano	Atende crianças de 6 anos
	2º ano	Atende crianças de 7 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Séries da Escola Municipal Cleilson Rodrigues

Educação Infantil	Infantil V	Atende crianças de 5 anos
Ensino Fundamental	1º ano	Atende crianças de 6 anos
	2º ano	Atende crianças de 7 anos
	3º ano	Atende crianças de 8 anos
	4º ano	Atende crianças de 9 anos
	5º ano	Atende crianças de 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Gil (2002, p. 100), para que o ambiente se torne o mais adequado à realização da pesquisa, uma série de cuidados deve ser tomada. É preciso, primeiramente, assegurar que o fenômeno ocorra de forma suficientemente pura ou notável para que a pesquisa se torne exequível. Com base na proposta do autor, estabeleci alguns critérios para delimitar o campo de pesquisa em duas escolas: a) ofertar o 2º ano do Ensino Fundamental; b) estar localizadas em bairros diferentes; c) a estrutura dos prédios; d) o índice de proficiência leitora das Avaliações Diagnósticas da SME e no SPAECE Alfa de 2022 a 2024.

2.3 Sujeitos da pesquisa

É importante lembrar que este estudo tem como objetivo avaliar a implementação do Programa *Aprender Mais Escola* no 2º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024 identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa desempenham um papel fundamental, pois os resultados obtidos baseiam-se em suas percepções sobre o objeto de estudo.

Dessa forma, com o objetivo de realizar uma pesquisa representativa, optamos por selecionar alguns segmentos da Comunidade Escolar diretamente envolvidos com a execução do Programa, no período de 2022 a 2024. Em ambas as escolas, foram incluídos o núcleo gestor (diretor e coordenador), alguns monitores e articuladores que atuaram no Programa e os professores regentes das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental no referido recorte temporal, considerando que esses profissionais possuem conhecimentos e vivências fundamentais sobre a política pública avaliada.

Em 2023, ao ser aprovada na seleção deste Mestrado, pedi exoneração da função de Coordenadora Pedagógica e, propositadamente, me lotei na escola Cleilson Rodrigues como professora do 3º ano com maior carga horária, por já considerá-la um dos lócus da minha pesquisa. A partir desse momento, comecei a identificar os sujeitos que poderiam contribuir com meu objeto de estudo. Adicionei os contatos ao meu celular e expliquei meus motivos. Informalmente, conversei pessoalmente com aqueles que ainda trabalhavam na escola e, por *WhatsApp*, com os que já haviam saído. Somente no período da Pesquisa de Campo a participação foi formalmente iniciada.

Em 2024, tive a oportunidade de retornar à função de Coordenadora Pedagógica na escola Sophia Lopes e adotei o mesmo percurso realizado na escola Cleilson Rodrigues para

contatar os sujeitos da pesquisa. Essa estratégia metodológica facilitou o envio dos questionários, bem como o convite para os encontros e conversas nos grupos focais.

Na escola Cleilson Rodrigues, realizei a pesquisa com a diretora, três coordenadoras pedagógicas, cinco professoras dos 2º anos, três monitoras e uma articuladora do Programa. Já na escola Sophia Lopes, a pesquisa foi realizada com a diretora, duas articuladoras do Programa, cinco monitoras e quatro professores dos 2º anos.

Por questões éticas, a identidade dos sujeitos não é revelada, uma vez que adotei o princípio da confidencialidade e do anonimato. Compreendo que a ética “[...] refere-se a um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas de valores, independentemente de sua aprovação ou não por qualquer grupo” (Severino, 2014, p. 25, *apud* Ferreira, 2024, p. 123). Simons e Piper (2015, p.57, *apud* Andrade, 2023) reforçam que “o anonimato é uma condição que oferece alguma proteção da privacidade por seu intuito de não identificar pessoas, mas não pode garantir que não haja prejuízo”.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, optei por identificá-los com pseudônimos ao longo desta dissertação. Aos professores foram atribuídos nomes de educadores ilustres; às gestoras, nomes de mulheres marcantes na política; e às monitoras e articuladoras, nomes de pessoas que, ainda crianças e/ou jovens, se destacaram pelo protagonismo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento utilizado em pesquisas que envolvem seres humanos, foi apresentado a todos os participantes, que concordaram em participar do estudo de forma espontânea e voluntária. Este documento tem como objetivo garantir que os participantes da pesquisa sejam informados de maneira clara e completa sobre o estudo, seus objetivos, procedimentos e benefícios.

2.4 Delineamento da pesquisa

O delineamento desta pesquisa se desenvolveu em quatro etapas: 1ª Etapa) Pesquisa documental, com a análise do marco regulatório do Programa *Aprender Mais*; 2ª Etapa) Estudo bibliográfico, com a revisão de literatura e aprofundamento teórico; 3ª Etapa) Pesquisa empírica, que contou com a realização de questionários contendo questões abertas e fechadas, grupo focal composto pelos sujeitos da pesquisa e observação participante; 4ª Etapa) Análise de dados com os seus respectivos procedimentos técnicos e instrumentos. No quadro 3, a seguir, apresentamos uma síntese das etapas desenvolvidas nesta pesquisa com os seus respectivos procedimentos

técnicos e instrumentos.

Quadro 3 – Síntese das etapas de delineamento da pesquisa.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS
Pesquisa documental	Análise documental	Leis, decretos, portarias, documentos institucionais, regulamentações e atualizações legais
Estudo Bibliográfico	Pesquisa em materiais já publicados	Livros, artigos, dissertações e teses
Pesquisa empírica	Questionários contendo questões abertas e fechadas Grupo focal Observação participante	Questionários contendo questões abertas e fechadas no <i>Google Forms</i> , grupo focal e registros da observação.
Produção da Pesquisa	Análise dos dados da pesquisa	Apresentação das conclusões

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira etapa envolveu a análise documental, que abrange as normas que orientam e regulamentam o *Programa Aprender Mais*, tais como leis, decretos, portarias, documentos institucionais, regulamentações e atualizações legais. De acordo com Gil (2002, p. 47), “[...] pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios.” Esse tipo de estudo emprega materiais que ainda não foram submetidos a uma análise detalhada ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da investigação.

A segunda etapa desta pesquisa correspondeu à triagem do material bibliográfico que aborda a temática do objeto de estudo. A pesquisa bibliográfica, de acordo com os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 54), conecta o pesquisador diretamente com toda a produção escrita relacionada ao tema em estudo. Para eles, “na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.” Ressalto que dados coletados na internet devem atender à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente.

Nessa etapa da pesquisa, busquei autores que esclarecem os desafios e os caminhos para a efetivação da escola de tempo integral, já que este estudo aborda essa temática por meio da Política Pública do Programa de Fortalecimento *Aprender Mais*. Além disso, consultei autores que tratam do percurso histórico das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, da educação como direito público fundamental e da Política Pública Educacional em Fortaleza-CE.

A terceira etapa, referente à pesquisa empírica, foi realizada em duas escolas

públicas municipais de Fortaleza-CE, por meio da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, grupos focais e observação participante. Os sujeitos da pesquisa estão diretamente vinculados ao 2º ano do Ensino Fundamental, série escolhida como base para a investigação no contexto do Programa *Aprender Mais Escola*. Todos os participantes da amostra estão ou estiveram em exercício de suas funções pedagógicas no Programa, sendo eles: gestoras (diretoras e coordenadoras), professores, monitoras e articuladoras.

Segundo Somekh *et al.* (2015, p. 37), "a pesquisa em ciências sociais lida com pessoas e seus contextos de vida". Isso significa que as informações não são baseadas apenas em teorias, mas em dados observáveis e mensuráveis. Ainda de acordo com os autores, "a pesquisa empírica, em ciências sociais, envolve a coleta de dados sobre pessoas e seus contextos sociais por meio de diversos métodos" (Somekh *et al.*, 2015, p. 37). Busquei conduzir a pesquisa com ética e imparcialidade, mesmo diante do meu vínculo direto com o Programa e com os sujeitos envolvidos nos procedimentos e técnicas de coleta de dados.

Na última etapa do delineamento da pesquisa, realizei a análise dos dados coletados por meio da sistematização dos resultados, seguida pela interpretação dos achados e elaboração das conclusões. Com base nos escritos de Bardin (2011, p. 44), "a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens", visando, assim, obter conhecimentos sobre o objeto da pesquisa que permitam realizar inferências. Na seção 5 desta pesquisa, detalhamos cada um dos procedimentos para análise dos dados.

A perspectiva avaliativa desta pesquisa está fundamentada no modelo Experiencial, apresentado por Lejano (2012), o qual propõe uma reflexão conjunta entre o pesquisador e o grupo pesquisado, na qual a teoria emerge da prática e os dados provêm de fontes diversificadas de informação. Esta pesquisa avaliou como a legislação que norteia o *Aprender Mais Escola* é aplicada nas duas escolas e de que forma o texto orientador do Programa se adequa ao contexto das turmas de 2º ano. De acordo com o pensamento de Lejano (2012), trata-se de possibilitar a ação por meio do conhecer e compreender.

Concordando com Lejano (2012), a autora Rodrigues (2016, p. 106) afirma que "o grau de coerência de uma política permite avaliar sua durabilidade no tempo." A legislação que orienta o programa *Aprender Mais* é análoga à do programa *Mais Educação*, incorporando também alguns aspectos do *Novo Mais Educação*. Esses Programas, no entanto, não tiveram continuidade, o que representou uma perda para a Educação. Toda política pública educacional que beneficia o estudante e sua Comunidade Escolar deveria ser aprimorada, e não extinta.

Ainda em concordância com Lejano (2012) e reforçando a citação anterior, Rodrigues (2016, p. 106) “considera central, para se atingir este objetivo, que as ideias de contexto e particularidade sejam o guia do pesquisador, ou seja, advoga a valorização do lugar e de seus recursos.” Dessa forma, o modelo de Avaliação Experiencial fundamentou esta pesquisa, pois, por meio desse modelo, foi possível apresentar as falas dos sujeitos e compartilhar os dados coletados, que poderão ser observados posteriormente, na seção cinco deste trabalho.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Esta seção teórica destaca o sistema educacional brasileiro como uma política pública que passou por inúmeras transformações ao longo de sua história, recebendo influências estrangeiras em sua estruturação. A história da educação no Brasil é marcada por uma sociedade de origem europeia, patriarcal, católica e mercantilista, com a economia desempenhando um papel relevante e gerando impactos visíveis no sistema educacional.

O Brasil é um país caracterizado por desigualdades sociais, refletidas diretamente na educação. As políticas públicas educacionais devem garantir à sociedade, especialmente às populações mais vulneráveis, o acesso gratuito à educação. No entanto, até atingir esse objetivo, o Brasil precisará percorrer um longo caminho tortuoso. Essas políticas são implementadas com base em leis federais, estaduais e municipais, mas sua trajetória histórica revela uma constante descontinuidade e reestruturação nos programas e investimentos a elas destinados.

3.1 Políticas Públicas Educacionais brasileiras: um breve histórico

Observando a história da sociedade e da educação brasileira, é possível reconhecer que temos um sistema educacional dualista, no qual o grupo que detém poder econômico se encaminha para uma educação intelectual, enquanto aqueles que não possuem tal poder são inferiorizados e direcionados a uma educação passiva. Em um país capitalista como o Brasil, o Estado tenta equilibrar as necessidades populares com os interesses particulares. Ao considerar a educação um dever do Estado, as ações governamentais fazem parte das políticas públicas, mas essa relação entre Estado e educação demorou para se estruturar, sendo desenvolvida apenas em um estágio avançado de nossa história. Sobre isso Araujo (2011, p. 283) destaca que:

[...] as teorias de Estado como referência de análise da educação só ganham materialidade quando a educação passa a ser entendida como direito social que deve ser assegurado por políticas públicas entendidas como o “Estado em ação”. Esse entendimento da relação entre Estado e educação a partir da ideia de formulação de políticas públicas, da ideia do “Estado em ação” começou muito tardiamente no Brasil.

Em seu percurso histórico, o marco inicial da educação no Brasil se dá com a instauração do sistema de governo-geral em 1548. Os jesuítas são considerados nossos primeiros educadores e desembarcaram em Salvador no ano de 1549, acompanhados pelo

governador geral Tomé de Sousa e pelo padre Manoel da Nóbrega, este com a missão de difundir a fé católica e converter os indígenas nativos da nossa terra.

Para a Companhia de Jesus, vinda com Padre Manoel da Nóbrega, pacificar os índios e inserir a cultura branca europeia foi muito útil. Como ressaltam Vieira e Farias (2011, p. 43) “A ação da Companhia de Jesus assegura a hegemonia espiritual da Metrópole sobre o novo território. Se os soldados do rei conquistam pela força, aos soldados de Deus cabe a conquista pela persuasão”, mas vale ressaltar que nada foi simples, ocorreram resistências por parte dos povos indígenas e muitos foram massacrados e/ou escravizados.

Ribeiro (1995, p. 55) assevera que “A atuação mais negativa dos jesuítas, porém, se funda na própria ambiguidade de sua dupla lealdade frente aos índios e à Coroa, mais predispostos, porém, a servir a esta Coroa contra índios aguerridos que a defendem eficazmente diante dela”. Dessa forma, o autor nos mostra que apoiar os índios, que buscavam defender suas terras e culturas, não era vantajoso, e que essa dualidade pode ter influenciado profundamente as dinâmicas sociais e políticas da época colonial.

Os colégios jesuíticos foram as primeiras instituições de ensino da elite colonial. Devido à ausência de outras opções educacionais, mesmo aqueles sem vocação religiosa frequentavam essas escolas. Seguiam uma pedagogia tradicional que transmitia verdades absolutas, promovia um alto padrão moral e mantinha rigorosa censura sobre os livros, mantendo assim um controle velado sobre o conteúdo educacional e preservando nos alunos suas verdades imutáveis.

Em 1759, o Marquês de Pombal, representante de Portugal no Brasil, expulsou os jesuítas do país por questões políticas. Eles centralizavam a administração e atuavam na colônia de forma autônoma, sem o controle da metrópole. A partir desse momento, uma nova organização educacional começou a se desenvolver. Segundo Vieira e Farias (2011, p. 46), “[...] o período pombalino demarca um momento importante na história da educação brasileira, quando entra em cena o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos nesse campo”. Isso significa que todas as ações determinantes para a sociedade brasileira passaram por um novo detentor de poder, demarcando assim o início da supremacia sobre a política educacional brasileira, mas criar uma alternativa para a educação nesse período não era prioridade, tornando-se tardia.

Em 1768, foi promulgada a lei que criou a Real Mesa Censória, encarregada dos assuntos voltados para a educação no Brasil. A primeira medida de grande impacto foi a criação do “Alvará da Lei”, em 1772, que estabelecia a reforma dos estudos menores, com a criação

das "Aulas Régias", substituindo as escolas jesuíticas fechadas. O ensino gratuito de disciplinas como gramática, retórica, filosofia e aritmética foi implementado. Essas mudanças eram vistas como essenciais para modernizar o Estado e aumentar a eficiência administrativa.

Sobre os professores que regeriam essas aulas, Villardi (2019, p. 54) comenta que "[...] para instaurar o ensino laico, são concursados professores públicos, mas esses levam 14 anos para começar a trabalhar, e logo depois Pombal seria demitido, e as novas propostas ficariam pelo caminho". Isso nos mostra que, já no século XVIII, eram visíveis as dificuldades para realizar mudanças estruturais e reformas no Brasil, principalmente no sistema educacional. Os recursos públicos para esse sistema eram restritos e só começaram treze anos após a criação das aulas. Como de praxe, a descontinuidade das propostas para a educação é histórica. Toda mudança no sistema educacional brasileiro foi motivada por intenções político-econômicas.

Em 1777, com a saída do Marquês de Pombal, a educação passou por um retrocesso, e muitas de suas iniciativas educacionais não tiveram continuidade. A educação sofreu com a falta de investimentos e continuou a ser um privilégio de poucos, deixando a maioria da população excluída do sistema educacional formal. Podemos mudar de século, mas o retrato da educação parece não mudar. Estamos no século XXI, e a educação continua privilegiando alguns em detrimento dos mais vulneráveis. Educação tipicamente neoliberal. Para credibilizar essa afirmação, Laval (2019, p. 17) opina que "Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do 'capitalismo escolar e universitário', caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino."

Em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil e durante sua permanência no país, a configuração de educação formal foi mantida. Fundou-se apenas algumas escolas de nível superior, destinadas a elite e funcionários da administração pública. Essas instituições se apresentavam em caráter profissionalizante e foram criadas como estabelecimentos isolados. Ficavam à margem, nesse período, a população de escravos e outra de homens 'livres' e pobres. As iniciativas de escolarização nessa época ficaram no esquecimento e até a independência, em 1822, replicava-se aqui o que se fazia em Portugal.

Complementando essa afirmativa Vieira e Farias (2011, p. 55) ressaltam que:

[...] o saldo da obra educativa nos primeiros tempos do Brasil colonial não chega a ser animador. Ao contrário, comparando-se com iniciativas que se desenvolveram no mesmo período em colônias inglesas e espanholas fundadas no continente americano, o legado português é bastante modesto.

Com a elaboração da Constituição de 1824, durante o período imperial, estabeleceu-se a gratuidade da educação no Brasil e o ensino das ciências e das artes em colégios e universidades. No entanto, foi somente em 1827 que se criou a Lei de Instrução Pública Nacional do Império, que determinava a fundação de escolas de primeiras letras em todas as cidades do Brasil que fossem mais populosas. Mais uma vez, o que se estabeleceu não se concretizou. O seu fracasso ocorreu por motivos econômicos e políticos, o que até hoje acontece com boa parte dos programas elaborados para a educação.

Em 1834, foi aprovado o Ato Adicional à Constituição do Império, que, apesar de não ser um documento voltado para a educação, estabelecia que o governo central transferisse às províncias a responsabilidade de cuidar das escolas primárias e secundárias, descentralizando as ações e responsabilizando-as pela administração da educação. Tomando como base esse tema Saviani (2008, p.9) explica que: “Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada”.

Um aspecto relevante do período, que mostra que a educação não era tão importante, é que as crianças das províncias só precisavam ir à escola para aprender a ler e escrever; não era importante adquirir os conhecimentos contidos nos livros. Não se devia propagar ideias libertárias capazes de interferir na ordem pública. Sobre esse assunto, Villardi (2019, p. 55) destaca que:

A partir dos 5 anos as crianças poderiam ir para a escola – mas também poderiam não ir... E, de modo geral, quando iam permaneciam na escola somente o tempo suficiente para aprenderem a ler e escrever, já que saber o que estava nos livros não aparentava ter qualquer serventia, nem se revertia em nenhum reconhecimento social – o que se podia comprovar inclusive pelo o tratamento dispensado e pelos salários pagos aos professores.

Em 1835, foi inaugurada a primeira escola de formação de professores. O Curso Normal tinha como objetivo formar docentes para atuarem no magistério do ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje, Ensino Médio). Em 1889, com a transição do império para a república, a legislação passou a exigir que os professores tivessem o Curso Normal, resultando em uma sensível elevação dos salários e em um movimento de construção de escolas por todo o país.

Durante a República Velha, a educação brasileira foi marcada por variados fatores internos e externos. A sociedade nesse período era composta por uma pequena burguesia comercial e industrial, classes médias urbanas e proletariado industrial. Conviviam nessa

sociedade ideias e movimentos socialistas, anarquistas, nacionalistas, tenentistas, católicos, entre outros. Dessa forma, suscitou-se, entre essa sociedade, o discurso de desanalfabetização da população brasileira. Segundo Ghiraldelli (2001, p.15), é no interior desse contexto que a educação da república pode ser compreendida:

A evolução das ideias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Esses movimentos são o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

Esses dois movimentos se caracterizaram pela preocupação qualitativa dos problemas educacionais. O entusiasmo preocupava-se com a ideia de expansão das escolas e a desanalfabetização. Já o otimismo preocupava-se com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Esses movimentos ocorreram em épocas diferentes. Cronologicamente um posterior ao outro. Demonstrando a inconsistência das propostas educacionais.

A descontinuidade nas políticas educativas é criticada por Saviani (2008, p. 11) em seu artigo para a *Revista Educação da PUC*, onde o autor comenta que uma das características estruturais da política educacional brasileira é que ela opera como um óbice, isto é, funciona como um obstáculo. Ele ainda explica que há muitas reformas propostas ou implementadas na história da educação brasileira, e que cada uma parte daquele que governa. Assim, ele opina:

Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido. (Savianni, 2008, p.11)

O Segundo Reinado no Brasil (1840-1889) foi marcado pelo crescimento da urbanização, industrialização e demanda de recursos humanos. Foi durante esse período que surgiram instituições de ensino superior, como a Faculdade de Direito de São Paulo e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que se tornaram centros de excelência acadêmica. Infelizmente, os esforços de modernização e progresso enfrentaram muitos obstáculos estruturais e sociais. A educação expandiu-se de forma desordenada nas zonas capitalistas mais intensas e devido à falta de recursos e vontade política, não apresentou avanços.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, grandes alterações ocorreram na estrutura capitalista, e é nesse contexto que a Escola Nova surgiu como solução para a marginalização, onde mantinha a crença no poder de nivelamento social pela educação e

buscava a democratização do ensino. No Brasil, o principal representante da Escola Nova foi Anísio Teixeira (1900-1971), advogado e educador que atuou em diversos órgãos governamentais, incluindo o Ministério da Educação. Ele defendia o ideal de uma escola pública laica e não dualista, concebida como um espaço de igualdade, liberdade intelectual, reflexão crítica, consciência política e participação ativa.

Seguindo a cronologia da História da Educação Brasileira, avançamos para 1929, época que ocorreu o colapso do capitalismo e também do liberalismo econômico de repercussão internacional. Araújo (2011, p. 284) discorre que a crise de 1929, bem como a Grande Depressão que a seguiu, desautorizou o funcionamento pleno do modelo de Estado liberal no Brasil e que “O objetivo principal desse modelo de Estado não era tanto a redistribuição de renda e de provimento do bem-estar social como foi o caso de muitos países Europeus, mas a transição de uma economia eminentemente agrária para uma industrial.”

De acordo com Carlos Nelson Coutinho, o Brasil foi, pelo menos até os anos de 1930, uma formação de tipo “oriental” na qual o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa (o Ocidente se caracteriza por uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil) (1999, p.230). A Revolução de 1930 foi na verdade um golpe militar que alterou as estruturas políticas e promoveu uma troca nos donos do poder, passando a significar a consolidação da transição do Brasil para o capitalismo.

Em 1930, no auge da crise e logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Para Araújo (2011, p. 284), “[...] significou o reconhecimento, no plano institucional, da educação como uma questão nacional.” Entretanto, esse Ministério foi fundado com o propósito de criar mecanismos para atender com eficiência e produtividade a fase inicial do crescimento industrial no Brasil. Os responsáveis por essa pasta do governo foram Francisco de Campos, advogado, e Washington Ferreira Pires, médico.

E como afirma o autor no parágrafo anterior, apesar dos problemas enfrentados pelo Brasil durante o governo Vargas, decorrentes da Grande Depressão, a educação tentava progredir, mesmo que lentamente. Em 1932, os liberais que defendiam as teses da Pedagogia Nova, impulsionados pela Escola Nova, publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação, dirigido ao povo e ao governo, com o objetivo de construir um sistema nacional de educação. Propunham uma reformulação da política educacional, e a promulgação da Constituição de 1934, considerada progressista, indicava a criação do Plano Nacional de Educação, que tinha como propósito coordenar e supervisionar as atividades educacionais em todos os níveis.

Em 1937, quando Getúlio Vargas deu um golpe e instituiu um regime ditatorial, conhecido como Estado Novo, o governo adotou diversas medidas intervencionistas na educação. Essas ações ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino e tiveram repercussão em todo o país. Pode-se dizer que elas serviram como base e roteiro para a reestruturação do arcabouço da Educação Nacional.

Sobre essas Leis Orgânicas do Ensino, Almeida (2015, p. 24) assevera que “oficializaram o dualismo educacional, um sistema de ensino dual, com um ensino secundário para as elites e um ensino profissionalizante para as classes populares”. Como foi comentado no primeiro parágrafo da subseção 3.1 dessa seção teórica, tal realidade prevalece na educação contemporânea. Há um grande abismo para se atingir a equidade educacional entre ensino privado e público. Dependemos de políticas públicas educacionais para obter investimentos na rede pública de ensino, enquanto na rede privada todos os investimentos são feitos para garantir sua clientela neoliberal.

No plano social, “mais que um coroamento, a ‘boa educação’ aparece como um investimento e toda a sociedade é levada a essa busca pelo melhor estudo e pela melhor instituição, e a escola, mais que nunca, se torna um grande terreno de competição” (Laval, 2019, p. 123). Esse fenômeno não foi criado pelo neoliberalismo, que apenas o agrava e o justifica ideologicamente: “a competição para ter acesso a esse bem raro, ao mesmo tempo mais aguda e mais desigual, parece evidente” (Laval, 2019, p. 123)

Com a ditadura do Estado Novo, em 1937, foi promulgada uma nova Constituição, imposta pelos tecnocratas do governo Vargas. O texto constitucional retirou a afirmação de que “a educação é direito de todos” e passou a vinculá-la a valores cívicos e econômicos, determinando que o ensino profissionalizante seria direcionado às classes menos privilegiadas. Além disso, ficou estabelecido que as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de empregados e membros.

A educação brasileira passou por importantes e significativas reformas na década de 1930. Essas reformas tinham como principal objetivo modernizar e expandir o sistema de ensino no Brasil. Além do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), houve a Reforma Francisco Campos (1931), que reorganizou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: o ginásio (quatro anos) e o colegial (três anos), além de instituir a obrigatoriedade de exames para ingressar no ensino secundário. A Reforma Gustavo Capanema (1937-1945) criou o Conselho Nacional de Educação e fortaleceu o controle do governo federal sobre a educação.

A partir de 1943, começam a se destacar movimentos em favor das liberdades democráticas, crescendo a pressão contra a ditadura de Getúlio Vargas. Sobre essa época, dentro do campo da educação, Araújo (2011, p. 290) faz a disserta:

O crescimento da população urbana e a industrialização do país a partir da década de 1940 contribuíram para o aumento das pressões sociais por expansão das oportunidades de escolarização. Essas demandas por ampliação das oportunidades de escolarização, ainda que atendidas de forma precária nos marcos do populismo, interferiram na ação estatal no sentido da efetivação do princípio da igualdade de oportunidade para o acesso nas décadas seguintes.

O autor interpreta que a sociedade pressionava o governo por melhores condições de educação e que essa pressão muitas vezes era atendida de forma limitada. A educação foi precária durante esse período, mas impactou as políticas educacionais nas décadas posteriores. Na Constituição de 1946, documento constitucional que marcou o retorno do Brasil ao regime democrático, reaparece a "educação como direito de todos". Nela se diz que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem" (Art. 167). Sobre a gratuidade, assim se dispõe: "o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos" (Art. 168, II).

Em 1961 ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61). Ela tramitou durante 13 anos no Congresso Nacional devido aos debates e confrontos de interesses entre os defensores da escola privada (religiosos católicos) e os defensores da escola pública (os antigos Pioneiros da Educação). Mais uma vez o ensino dualista perpetua a segregação social e revela a intenção do governo em manter os mais vulneráveis da sociedade alheios aos seus direitos políticos e civis. Fica evidenciada essa afirmação no discurso de Almeida (2015, p.26):

Nesse período, é, portanto, de suma importância compreender que os católicos representam as forças conservadoras. Ao defenderem o ensino elitista, sob a desculpa da "liberdade de ensino", posicionam-se contra a democratização da educação. Pois, a educação pública, laica e como um direito de todos, possibilitaria às camadas populares maior participação política, o que certamente alteraria a estrutura de poder

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, ou Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, como ficou conhecida, foi promulgada em pleno Regime Militar, sob o comando do Ministro da Educação Jarbas Passarinho e sem nenhum debate com a

sociedade civil. O objetivo dessa nova lei era reformular a educação, preparando o indivíduo para a demanda de mão de obra para o trabalho.

Toda a legislação educacional foi elaborada por tecnocratas brasileiros, assessorados pela agência norte-americana AID (Agency for International Development), por meio de acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Ianni (2019, p. 66) relata que “À revelia das classes sociais assalariadas, em geral, e do proletariado e campesinato, em especial, o poder foi totalmente atrelado às exigências das classes dominantes.” O autor ainda diz que esses mesmos tecnocratas brasileiros “compartilharam inúmeras vezes das mesmas experiências de educação e treinamento, em instituições como a Escola Superior de Guerra e nos diversos cursos da Fundação Getúlio Vargas” e que a reforma do sistema educacional brasileiro tinha o propósito de despolitização.

Em uma de suas matérias no *site* da Agência Senado, a jornalista Tatiana Beltrão (2017) expõe que o 2º grau, nessa época ditatorial, sofreu uma radical alteração ao tornar o ensino profissional obrigatório. Ao final do 2º grau, o aluno recebia um certificado e estava habilitado profissionalmente, podendo ingressar no mercado de trabalho. Beltrão (2017) ainda reforça esse assunto:

Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas (Fonte: Agência Senado)

O Brasil passou por um processo de redemocratização após o fim do período da ditadura militar, iniciado com o Golpe de 1964. A democracia era uma demanda da sociedade e, portanto, necessitava de uma reestruturação legal e administrativa. Com isso, uma nova Constituição foi promulgada em 1988. A partir dessa nova lei, a educação se tornou um direito de todos, e o Estado passou a ter o dever de garantir a gratuidade e a igualdade de condições para qualquer brasileiro que desejasse estudar, independentemente da idade. Diz o artigo 205 da Constituição (1988): “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”

A partir da década de 1990, a educação passou a ser concebida e avaliada sob as perspectivas e prioridades do sistema capitalista, em razão da consolidação do neoliberalismo

durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O neoliberalismo representa uma reestruturação do liberalismo econômico surgido na Europa no século XVIII, o qual defendia a menor intervenção do Estado na economia. Segundo Farias (2006, p. 31):

O neoliberalismo é, portanto, uma volta, em nova versão, do liberalismo econômico e que, como tal, atende perfeitamente aos interesses das classes dominantes. Segundo seus defensores, trata-se de um conjunto de práticas e idéias voltadas para a construção de uma sociedade teoricamente livre das interferências estatais, em especial no campo econômico, já que se os homens tiverem total liberdade para investir e lucrar, chegarão a um desenvolvimento de mercado que beneficiará toda a sociedade.

O autor ainda expõe que: “A diferença básica do liberalismo clássico para o neoliberalismo é que aquele representa a defesa da sociedade burguesa contra as sociedades pré-capitalistas.” Nessa vertente neoliberal, na década de 1990, observou-se a redução do papel do Estado na economia e a valorização da iniciativa privada, o que resultou na privatização do ensino superior, na precarização do trabalho docente e na diminuição da participação direta do Estado na educação, além do incentivo a parcerias público-privadas.

Nesse mesmo período, para atender esse Estado Neoliberal, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394 de 1996 e a atuação do MEC foi decisiva para sua aprovação. É a primeira lei promulgada desde 1961. Ela surgiu com algumas inovações: a criação dos sistemas municipais de ensino, em seu artigo 8º; a flexibilização da organização da Educação Básica, em séries anuais, semestres, entre outros, em seu artigo 23; a integração da Educação Infantil à Educação Básica, em seu artigo 29; a ampliação do raio de ação da Educação de Jovens e Adultos, outrora designada como Supletivo, em seu artigo 37.

Com a LDB nº 9.394/96, o sistema educacional foi descentralizado e dividido por instâncias de poder: federal, estadual e municipal. Vieira e Farias (2011, p. 201) explicam que “a legislação de 1996 tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os estados e municípios”. Nesse aspecto, estados e municípios passaram a ser responsáveis conjuntamente pelo Ensino Fundamental, enquanto a Educação Infantil ficou sob a responsabilidade dos municípios e o Ensino Médio, dos estados. A União permaneceu como principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior público e pelo controle de todo o ensino superior privado.

Vieira e Farias (2011, p. 202) ainda nos mostram que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, alguns programas federais que já existiam foram revigorados e ampliados, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1929, e o

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995. Ambos os programas são políticas públicas que, apesar das várias mudanças nos programas educacionais brasileiros, permanecem firmes na contemporaneidade e ainda mais fortalecidos. Não sofreram a doença da descontinuidade que aflige as políticas públicas brasileiras a cada mudança de governo.

Um exemplo dessa "doença" de descontinuidade, citada no parágrafo anterior, é a política pública do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de redistribuir os recursos educacionais para o ensino fundamental no Brasil.

Em 2007, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que ampliou o financiamento para incluir toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Nesse caso, foi para melhor e não para extinção ou retrocesso. Assim explica Silva (2012, p. 1):

A formulação da nova lei do Fundeb (Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) constitui outro marco importante desse primeiro período uma vez que, ao longo dos últimos três anos do primeiro mandato do governo Lula, essa nova lei implicou um amplo processo de negociação e articulação com diferentes setores do campo educacional. Esse processo culminou na aprovação da Lei No. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundeb, em substituição ao antigo Fundef (Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Profissional do Magistério)

Em 2001, Fernando Henrique Cardoso instituiu a Lei nº 10.260 que criava o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) substituindo o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC), que já existia. O Fies oferece financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos.

Luiz Inácio Lula da Silva chegou à Presidência do Brasil, e as políticas educacionais de seu governo (2003-2010) foram descritas como um conjunto de ações que apresentavam tanto rupturas quanto permanências em relação às anteriores. Entre elas, destacam-se: a Lei nº 11.274/2006, que alterou a LDB nº 9.394/96 ao ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos e incluir crianças de seis anos nessa etapa da escolarização; a formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo era melhorar a educação básica no Brasil; e o Decreto nº 6.094/2007, que regulamentou o "Plano de Metas Todos pela Educação",

promovendo a atuação colaborativa entre o governo, as famílias e a comunidade para aprimorar a qualidade da educação básica.

Ademais, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a monitorar, avaliar e orientar a educação básica no Brasil; e o Plano de Ações Articuladas (PAR), como ferramenta de adesão dos estados, municípios e Distrito Federal ao PDE, na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais que promovam a melhoria da qualidade da educação básica.

Em seu artigo para a revista digital *ComCiência*, Silva (2012) elenca mais pontos sobre a política educacional no mandato de oito anos do governo Lula. Um dos destaques é a redefinição do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), implantado em 1998, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Enem deixou de ser apenas uma avaliação das competências adquiridas pelos alunos que chegavam ao final da segunda etapa da educação básica e, a partir de 2009, passou a ser utilizado como instrumento de seleção para as instituições públicas de ensino superior que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (SISU).

A criação do Ideb e o redimensionamento do Enem fizeram consolidar ainda mais, nas políticas e na cultura educacional brasileira, a lógica da avaliação na medida em que seus resultados se constituíram, cada vez mais, não em mecanismos de monitoramento e controle, mas principalmente em estratégias fundamentais para implementação de programas e ações governamentais. (Silva. 2012, p.1)

Sucessora de Lula, Dilma Rousseff foi a primeira mulher a se tornar presidenta da República do Brasil. Em seu mandato, deu continuidade às políticas educacionais do governo anterior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda.

Em 2014, criou o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, que, pela primeira vez na história, determinou um valor específico do Produto Interno Bruto (PIB) para investimento na educação e também foram geradas possibilidades de avanço com a aprovação do PNE que destinava uma parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação.

Durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, o Estado estimulou o crescimento das atividades econômicas e priorizou os direitos sociais, promovendo, assim, a ascensão econômica de uma grande parcela da população brasileira. Programas sociais, como o Bolsa Família, contribuíram para a redução da pobreza e o aumento do consumo doméstico, ao injetar recursos na economia. Esse programa de transferência de renda integra políticas públicas que garantem às famílias o acesso a direitos básicos, como saúde, educação e assistência social.

Durante ambos os governos, também foram implementados programas sociais voltados para a educação. Entre eles, destacam-se: o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*, lançado em 2011, que ofereceu cursos técnicos e de qualificação profissional; a *Fundação Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, criada em 2006, que disponibilizou cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância; o *Programa Mais Educação*, iniciado em 2007, que promoveu a educação integral em escolas públicas, oferecendo atividades extracurriculares para alunos do ensino fundamental; e o *Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, lançado em 2012, com o objetivo de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Os governos democrático-populares de Lula e Dilma Rousseff buscaram situar a Educação Básica e Superior no plano dos direitos essenciais para a construção da cidadania e o desenvolvimento da sociedade brasileira. Clementino e Oliveira (*apud* Gentili e Stubrin, 2013) explicam que, apesar das críticas, principalmente pela manutenção de políticas que beneficiavam o setor privado e pela intensificação de um modelo de educação, Lula e Dilma Rousseff foram importantes para a construção da cidadania do povo brasileiro e na garantia de seus direitos essenciais.

Em 2016, sofremos um golpe⁸ que derrubou o governo Dilma. A intenção não era apenas trocar a presidenta ou o partido do governo, mas mudar o regime político de progressista para o de extrema direita. Com essa mudança, a educação brasileira começou a retroceder, atingindo seu ápice nas gestões dos presidentes Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

Posso dizer que o primeiro governo se encarregou de dar o golpe inicial, e o segundo o intensificou, tornando ainda pior o que já estava péssimo. Logo que assumiu o Palácio do Governo, Michel Temer decretou a reforma do ensino médio. Esse termo está mais para (de)forma do que reforma. As medidas aprovadas tiveram um imenso impacto negativo, desorganizaram o currículo da educação básica, alteraram a formação dos profissionais da educação, além de modificar a gestão e a avaliação dos processos educacionais.

O Ministério da Educação (MEC) passou, a partir de então, a servir aos interesses dos grupos responsáveis pela deposição de Dilma Rousseff e pela ascensão de Michel Temer ao Planalto: empresários, partidos políticos de direita e extrema-direita, bancos, empresas de

⁸ O *impeachment* de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, é frequentemente referido como um **golpe** por seus apoiadores e por setores da sociedade que consideram que o processo teve motivações políticas, e não jurídicas.

comunicação e mídia. Esse período da história da educação brasileira reacendeu o fascismo, o discurso de ódio, o fundamentalismo religioso e a homofobia, com a intenção de consolidar, de forma contundente, a ideologia autoritária da direita. Princípios educacionais que levaram décadas para ser construídos passaram a ser alvo de ataques. A escola e os professores passaram a ser vistos como inimigos da sociedade.

De forma complementar, Castro, Cardoso e Nunes (2018, p. 172), em um de seus artigos sobre o pós-golpe de 2016, afirmam que:

O governo neoliberal não tem interesse em construir uma sociedade capaz de pensar, refletir e emancipar-se” e que “as mudanças ocorridas em detrimento das ações do governo que se instalou após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff estão marcando negativamente os rumos da sociedade. A educação foi um dos setores mais prejudicados até o presente momento.”

O governo Bolsonaro aprofundou todas as mazelas herdadas da gestão Temer na área da educação. Aqueles que acreditavam que a situação não poderia piorar se equivocaram: a educação chegou, literalmente, ao fundo do poço. Durante seu mandato, passaram quatro ministros pela pasta da Educação. Aos retrocessos já instaurados no governo anterior, somaram-se a total falta de articulação do MEC, os ataques às universidades, a negação da ciência e a ausência de políticas públicas nacionais eficazes para amenizar os efeitos da pandemia sobre o setor educacional.

Assim expõem Lima, Costa e Silva (2021, p. 66): “Bolsonaro conseguiu sistematizar um discurso que descredita os professores e pesquisadores e, na tentativa de criar um inimigo comum, transformou Paulo Freire num alvo marcado.” Paulo Freire demonstrou que pensar em uma educação emancipadora e crítica causa profundo incômodo nas estruturas de poder dominantes — e isso destoava dos padrões da nova gestão.

As ações implementadas pelo Ministério da Educação nesse período agravaram ainda mais o cenário já crítico: intensificou-se a criminalização dos professores, vistos como doutrinadores; abriu-se caminho para que a onda fundamentalista da extrema-direita aparelhasse o Ministério; e houve uma perseguição aberta e desenfreada a LGBTs, indígenas, artistas, entre outros grupos. Além disso, registrou-se a tentativa de militarizar as instituições escolares públicas.

Lima, Costa e Silva (2021, p. 66) reforçam ao expor que:

O bolsonarismo se incorporou à sociedade brasileira de uma maneira doentia, gerando correntes de disseminação do ódio para os mais diversos setores da sociedade,

focalizando áreas tidas como progressistas; de maneira mais específica e contundente, a educação.

Em 2023, Luís Inácio Lula da Silva retorna à Presidência da República e com ele a expectativa de mudanças não só para a Educação, mas para todos os setores da sociedade, promovendo reformas que visem a justiça social, a igualdade e o desenvolvimento sustentável do país. Assim espera uma grande parcela do povo brasileiro.

3.2 Políticas Educacionais: A Educação como direito público fundamental

Stephen J. Ball realizou estudos sobre a política educacional, e suas pesquisas contribuem para reflexões sobre as políticas educacionais brasileiras. Recordando a história da educação no Brasil, relatada na subseção 3.1 deste trabalho, observamos a atuação do Estado capitalista e neoliberal na criação dos programas e leis que supostamente devem atender à frágil educação pública.

Ball diz que “as políticas têm a sua própria dinâmica dentro do Estado; propósitos e intenções são revisados e redirecionados ao longo do tempo. Além disso, os problemas enfrentados pelo Estado mudam com o tempo. As políticas são representadas por diferentes atores e interesses” (Ball, 2002a, p. 23). No Brasil, as políticas públicas educacionais foram elaboradas para satisfazer uma doutrina econômica capitalista, que enfraquece o ensino público e reforça as desigualdades sociais. Consequentemente, isso promove uma dualidade descarada entre a educação privada e pública.

A qualidade da educação no Brasil não deve ser medida apenas pela eficiência das escolas particulares, que são símbolos de políticas mercantilistas e privatizadoras, dependentes da circulação interna de investimentos para crescer. A eficiência das escolas públicas também deve ser considerada. Infelizmente, a eficiência dessas instituições depende de muitos fatores externos, como investimentos econômicos governamentais, infraestrutura adequada, valorização dos profissionais do magistério, políticas públicas voltadas para a qualidade educacional, avaliações de desempenho, entre outros.

Quando trato especificamente de políticas públicas educacionais, refiro-me às medidas tomadas para desenvolver a qualidade da educação e consequentemente a construção da cidadania, por meio de programas capazes de fomentar o saber, proporcionar a inclusão social e ampliar a participação ativa civil.

Existem leis no Brasil que asseguram a Educação como um dos direitos públicos

fundamentais e que devem garantir para todos os cidadãos o acesso a uma educação de qualidade. Entre essas destaca-se a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito fundamental e dever do Estado e da família, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta o sistema educacional do país.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996)

Posso ainda mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Suas vinte metas visam consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade. Especificamente em sua meta 20, o PNE trata do financiamento da educação no Brasil.

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (Brasil, 2014)

Cito também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, em seu artigo 54, parágrafo I, estabelece que o direito à educação deve ser assegurado. O texto menciona que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria."

Ferreira e Santos (2014, p. 9) explicam que “falar da educação em relação ao ECA é, antes de mais nada, propagar uma das principais preocupações deste estatuto, pois ele traz em seu bojo a essência do processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, enquanto direito social.” Os autores acrescentam que o ECA foi idealizado por meio de mobilização social, atendendo a demandas e propostas da sociedade.

A Constituição, a LDB, o ECA, o PNE, entre outros, são documentos importantes que norteiam as Políticas Públicas Educacionais. Sousa (2018, p. 11), em um de seus artigos sobre as contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais, elucida que não concorda que essas políticas fiquem limitadas aos papéis que as regem, afirmando que

"essas políticas não se restringem apenas às legislações ou suas normatizações.

Tais políticas também são encenadas, estão presentes nos corpos, nas ações, nos espaços daqueles que as transformam e as reinterpretam". É importante compreender que a sociedade, que se origina nas escolas a partir da garantia de um ensino público de qualidade, deve influenciar a vida de todas as pessoas formando cidadãos engajados e conscientes. Diante desta opinião, Ferreira e Santos (2014, p. 153) argumentam que:

O Brasil passou nas décadas de 70 e 80 por um processo de impedimento do crescimento intelectual e escolar. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a LDB 9.394/1996 foram instrumentos da reconstrução de um país efetivamente democrático, em que a educação não apenas torna-se um direito de crianças e adolescentes, mas um dever do Poder Público, família, escola e toda a sociedade.

O Brasil possui, portanto, leis regulamentadas que permitem à sociedade reivindicar dos municípios, estados e da União as condições necessárias para o exercício dos seus direitos como cidadãos, além de garantir uma educação de qualidade, com equidade e inclusão. Nesse sentido, um aspecto fundamental desses documentos orientadores é que a educação brasileira é essencial para combater a desigualdade social, proporcionando oportunidades iguais para todos os indivíduos. Acerca disso, Duarte (2004, p.115) reitera que:

O grande problema, hoje, não é mais a fundamentação e o reconhecimento da exigibilidade individual do direito à educação, mas sim a interpretação do atual sentido de uma figura jurídica, que, embora tenha surgido para proteger valores marcadamente individualistas (resguardar o cidadão contra interferências abusivas do Estado na sua esfera de liberdade), está inserida num novo contexto.

Fazendo um recorte temporal a partir dos anos 2000, especialmente durante as gestões presidenciais de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), o Brasil enfrentou um retrocesso educacional. Um total desrespeito às leis que regem a nossa educação. Recompôs-se a aliança liberal conservadora e autoritária para dar prosseguimento à "reforma do Estado", resultando em políticas públicas descentralizadoras.

No período bolsonarista, o país investiu menos em educação, desde a creche até a universidade. O Enem, porta de entrada para universidades do país, passou por uma série de crises, além de acusações de tentativas de interferência política feitas pelo governo federal a servidores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que organiza as provas.

Além disso, a má gestão do Ministério da Educação durante a pandemia afetou a

participação dos estudantes. O retrocesso na educação sob o governo Bolsonaro não se limitou aos cortes de verbas, mas incluiu também políticas ideológicas de extrema-direita, como o movimento "Escola Sem Partido" e a criação de escolas cívico-militares. O Brasil contemporâneo atravessa, de um lado, crises financeiras e resquícios de má administração pública governamental e, de outro, a ausência de valorização de um setor tão primordial para a sociedade, como a educação.

Souza (2023, p.37) ressalta que “para fazer políticas públicas educacionais num país como o Brasil, é necessário considerar desafios como a demografia, a produção, fatores econômicos e arranjos políticos.” Os obstáculos para combater uma história de desigualdades sociais são grandes. Um governo, por si só, não consegue realizar essa transformação. A autora, ao mencionar 'fatores econômicos' e 'arranjos políticos', abrange a ideia do atual presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, exposta no dia 23 de junho de 2023 em um evento organizado pelo governo francês para discutir um novo pacto financeiro global. Durante seu discurso, sempre visionário, suas palavras foram precisas e impactantes. Cito duas falas que ilustram claramente as consequências negativas causadas pela descontinuidade governamental:

Eu não vim aqui para falar somente da Amazônia. Eu vim aqui para falar que, junto com a questão climática, nós temos que colocar a questão da desigualdade mundial. Não é possível que, numa reunião entre presidentes de países importantes, a palavra desigualdade não apareça. A desigualdade salarial, a desigualdade de raça, a desigualdade de gênero, a desigualdade na educação, a desigualdade na saúde. ... (Lula, 2023)

Ou seja, nós somos um mundo cada vez mais desigual, e cada vez mais a riqueza está concentrada na mão de menos gente, e a pobreza concentrada na mão de mais gente. Se nós não discutirmos essa questão da desigualdade, e se a gente não colocar isso com tanta prioridade quanto a questão climática, a gente pode ter um clima muito bom e o povo continuar morrendo de fome em vários países do mundo... (Lula, 2023)

O Estado deve colocar o interesse público como principal ação, para não trazer de volta aquele tipo de organização estatal da década de 1930. Em um país de grandes desigualdades como o Brasil, garantir direitos básicos aos cidadãos é um desafio. Apesar das dificuldades, o Brasil tem um grande potencial de crescimento e, com políticas públicas adequadas e investimentos econômicos inovadores, pode se tornar uma potência econômica ainda maior.

Assim, o país poderia elaborar programas e projetos públicos que ajudem os setores menos favorecidos, como saúde, educação e assistência social. Como disse Lula (2023) em seu discurso na cúpula em Paris: "O país andou para trás, como muitos outros países andaram para

trás. Depende do governo que é eleito, depende do governo que tenha preocupação com a questão social..." Quem sabe o país volte a ser a sexta economia mundial, como no período de 2003 a 2016. O Brasil precisa superar seu passado colonial e não mais arrastar correntes.

3.3 Políticas Públicas Educacionais em Fortaleza-CE

Fortaleza possui uma extensão territorial de 314,93 km² e é a capital brasileira com maior densidade demográfica (7.786,52 hab./km²), seguida pelas metrópoles de São Paulo (7.387,69 hab./km²), Belo Horizonte (7.167,02 hab./km²) e Recife (7.037,61 hab./km²). A cidade é composta por 121 bairros distribuídos em seis Secretarias Executivas Regionais (SER) e mais a SER-Cefor, que cuida exclusivamente do Centro da cidade e não possui distrito educacional (Ceará, 2012, *apud* Fortaleza, 2023).

Cada município do Ceará enfrenta problemas específicos que precisam ser solucionados por meio de políticas públicas, inclusive a educação. É necessário planejar e implementar essas políticas, considerando que cada município, incluindo Fortaleza, a capital do estado, tem seus próprios desafios e particularidades, os quais estão relacionados ao seu tamanho e às vulnerabilidades socioeconômicas características de grandes metrópoles.

[...] é oportuno indagar sobre o que as políticas locais e a gestão escolar têm a ver com 'o governo da educação e a constituição de seus espaços públicos de aprendizagem e de construção e socialização do conhecimento'. Muito ... por certo, a esfera local é o espaço por excelência onde cidadãos e cidadãs exercem protagonismo como seres de direitos e de deveres. É, pois, nesse âmbito que o governo da educação ganha sentido e se fortalece. (Vieira, 2011, *apud* Fortaleza, 2023).

No período de 1996 a 2006, o processo de municipalização do ensino fundamental em Fortaleza se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental e, diferentemente dos demais municípios, não é concluído. A municipalização dos anos finais dessa etapa de ensino ocorre de forma tímida, fato associado, em grande parte, à existência e à localização dos prédios escolares, uma vez que o funcionamento da oferta de ensino médio impedia o Estado de ceder a infraestrutura para o município, e este não dispunha de equipamentos escolares para receber os alunos do ensino fundamental em muitos bairros da capital. Assim, enquanto a municipalização do ensino fundamental nos demais municípios cearenses ocorre durante a vigência do Fundef, na capital, ocorre em um período muito maior e, ainda hoje, não está concluída (Seduc, 2020, *apud* Fortaleza, 2023).

Entre 2007 e 2012, ocorreram divergências entre os governos estadual e municipal. Os partidos políticos que governavam o estado e o município eram diferentes, o que gerou conflitos na implementação das políticas públicas educacionais. As ideias e propostas do governo estadual não eram aceitas pelo governo municipal. Infelizmente, essas divergências políticas resultaram em um desalinhamento das políticas educacionais que poderiam ter melhorado os indicadores, especialmente nas avaliações externas de larga escala. Diante da falta de parceria, a gestão educacional de Fortaleza decidiu reorganizar sua própria rede de escolas e concluir o processo de municipalização do ensino fundamental.

Ainda entre 2007 e 2012, período marcado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o crescimento das matrículas no ensino fundamental da rede municipal ficou condicionado à construção de novas escolas. Isso ocorreu porque o estado não podia mais ceder suas escolas, evitando comprometer as matrículas do ensino médio.

Em 2013, foi eleito um prefeito da mesma base política do governo estadual. A gestão de Fortaleza passou, então, a ser marcada por políticas educacionais voltadas para resultados e pela valorização das avaliações externas. A partir de 2015, com o reordenamento das escolas e a extinção de algumas unidades, o direito ao transporte escolar emergiu como uma política educacional.

O *Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)*, criado em 2004 para atender escolas rurais do município, e o programa *Caminho da Escola*, criado em 2007 para abranger todos os alunos da educação básica residentes em áreas rurais, passaram a ser necessários também na zona urbana, devido ao aumento da demanda de matrículas na capital. Assim, mais estudantes passaram a utilizar o transporte escolar, justamente no início do novo ciclo de gestão de Fortaleza. Para enfrentar problemas relacionados à migração interna e ao crescimento populacional nas periferias, Fortaleza reordenou sua rede de ensino, o que incluiu a redistribuição de alunos para outras unidades e a ampliação do transporte escolar.

Há três possíveis explicações para esse aumento expressivo: 1) o fechamento de escolas, provocando o deslocamento de alunos para outros estabelecimentos em bairros próximos; 2) o novo gerencialismo educacional, que, ao reordenar sua rede de ensino, precisa redistribuir os alunos para outras unidades escolares; e 3) a migração interna e o adensamento populacional nas regiões periféricas, com aumento na demanda por vagas, e a ausência de escolas, o que gera a necessidade de transporte escolar (Fortaleza, 2023, p. 30).

Fortaleza implementou outras políticas públicas educacionais nos últimos anos com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e ampliar o acesso à educação. Com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a educação em tempo integral foi contemplada na Meta 6⁹. Como estratégia, Fortaleza expandiu o número de escolas que oferecem ensino em período integral. Essa proposta tem sido um tema recorrente nas políticas públicas educacionais, buscando aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, com melhorias no aprendizado e no desenvolvimento de seu currículo escolar. Antunes e Padilha (2010, *apud* Braz *et al.*, 2023, p. 7) afirmam que:

Educação Integral não é a mesma coisa que tempo integral ou horário integral. Ela também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola. Quando nos referimos à Educação Integral, além das dimensões da formação humana citadas acima, estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar.

As matrículas em tempo integral no município de Fortaleza foram fortalecidas por meio de diferentes programas, com objetivos e públicos específicos. Exemplos incluem os *Programas Mais Educação* e *Novo Mais Educação*, com financiamento federal, e o atual Programa Aprender Mais, com financiamento municipal. Esses Programas ampliam o tempo de permanência dos alunos nas escolas, visando à melhoria dos indicadores de aprendizagem, especialmente nas disciplinas básicas, como português e matemática, oferecendo diversas atividades curriculares que mantêm o aluno engajado integralmente na escola. Com a extinção dos Programas Federais, atualmente o Programa Municipal é o que prevalece.

A construção de novas Escolas de Tempo Integral (ETIs) e Parcial, Escolas Areninha e novos Centros de Educação Infantil em Fortaleza faz parte da política pública de ampliação da modalidade de Tempo Integral. Desde 2014, ano em que foram entregues as seis primeiras ETIs, a Prefeitura de Fortaleza se preocupou com a ampliação progressiva da jornada escolar. Atualmente, há vinte e duas unidades: dezoito atendem do 6º ao 9º ano; duas, do Infantil 4 ao 5º ano; e outras duas, do 1º ao 5º ano.

Antes de 2013, Fortaleza não contava com nenhuma escola desse tipo. As escolas Areninha são espaços não escolares que ampliam a jornada para alunos do 6º ao 9º ano,

⁹ 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.

estabelecendo uma carga horária de 15 horas semanais, acrescidas das 20 horas semanais de aula regular, totalizando 35 horas.

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza criou o Programa Alfa 1, 2, 3, uma política pública educacional com o objetivo de consolidar a alfabetização dos estudantes do 1º e 2º anos e, consequentemente, fortalecer a aprendizagem dos alunos do 3º ano. Esse Programa integrava a Política Nacional de Alfabetização e foi implementado como resposta à defasagem na aprendizagem causada pelos dois anos de pandemia, período em que o ensino remoto foi adotado.

Antunes (*apud* Correia e Cecílio, 2022, p. 4), em sua obra *Capitalismo Pandêmico*, “não discute, em específico, a situação do ensino remoto emergencial, adotado como solução temporária nos cursos presenciais para a manutenção do ensino durante o isolamento social em virtude da pandemia”, mas esclarece que:

No que diz respeito à EaD (Ensino a Distância), os professores gravam suas aulas e elaboram seus materiais didáticos, que são reproduzidos inúmeras vezes, por diversas turmas e grandes quantidades de alunos. Essa situação favorece a instituição de ensino, com redução de gastos relacionados ou destinados ao pagamento de professores, com a possibilidade de alcançar um maior número de alunos e, consequentemente, obter maior lucro. (Antunes *apud* Correia; Cecílio, 2022, p. 4)

No caso dos estudantes matriculados na rede pública de ensino de Fortaleza, observou-se um efeito rebote: o ensino a distância tornou-se ainda mais difícil devido à situação financeira da maioria das famílias, que não possuíam aparelhos tecnológicos e/ou acesso à internet para acompanhar as aulas. A Secretaria Municipal de Educação chegou a fornecer chips com internet aos estudantes para minimizar essas dificuldades, porém muitos não dispunham de dispositivos eletrônicos adequados para utilizar o recurso, o que resultou em uma significativa defasagem na aprendizagem.

Como resposta emergencial no período pós-pandemia, a Secretaria estruturou o *Programa Alfa 1, 2, 3*, uma política pública educacional que contratou monitores para atuarem como auxiliares dos professores regentes com maior carga horária em sala de aula, durante o retorno presencial, que inicialmente ocorreu de forma híbrida (com semanas alternadas de aula para diferentes grupos de estudantes). No entanto, o programa atualmente não está mais em vigor, tendo se configurado como uma política pública educacional sem continuidade.

Associado aos interesses dos pesquisadores da linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais, os estudos foram ganhando volume e a partir de 2020 foi formalizada uma parceria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC) com a Secretaria

Municipal de Educação (SME), e criado o Observatório da Rede Municipal de Educação: pesquisas em políticas públicas educacionais, focalizando como as políticas vêm sendo implementadas na rede municipal de ensino de Fortaleza e como vem se efetivando a gestão educacional e escolar para atender as multifacetadas demandas educacionais de uma complexa metrópole de quase três milhões de habitantes. (Fortaleza, 2023, p.8)

Em 2022, a Prefeitura de Fortaleza, em parceria com o Instituto Federal do Ceará (IFCE), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), assinou convênios para a oferta de vagas de mestrado e doutorado voltadas aos profissionais do magistério. Essa iniciativa faz parte de uma política pública educacional que visa à valorização e capacitação dos professores da Rede Municipal de Ensino, contribuindo para a qualificação contínua desses profissionais.

Segundo Cândido Albuquerque, reitor da UFC à época (2022), “o que o município de Fortaleza está fazendo com esse programa deve ser visto como um exemplo para outras cidades”. Ele destacou ainda que “à medida que se tem professores mais qualificados, aperfeiçoa-se o ensino básico e geram-se mudanças de grande impacto na região e em todo o país.” “Os professores, com a qualificação de mestrado e doutorado, além dos novos conhecimentos e pesquisas, também têm ascensão na carreira, revestido em valorização salarial”, relatou Dalila Saldanha, Secretária de Educação à época (2022).

Em se tratando de educação inclusiva, desde 2008, quando foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a gestão municipal, por meio de políticas públicas, vem tornando suas escolas mais acessíveis a estudantes com deficiência¹⁰, transtornos¹¹ e condições genéticas e neurológicas¹². Isso é realizado através da adaptação da infraestrutura escolar, antecipação no calendário de matrículas, abertura de salas de recursos multifuncionais, escolas bilíngues, e contratação de profissionais de apoio escolar e/ou monitores de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva¹³ pontua que:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas salas de recursos foi

¹⁰ Impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial de longa duração que pode, em interação com barreiras, dificultar a participação plena e efetiva de uma pessoa na sociedade.

¹¹ Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtornos de Aprendizagem.

¹² Síndrome de Down, também conhecida como Trissomia do 21, e Paralisia Cerebral.

¹³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Ele acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos

definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades /superdotação) e complementa (para estudantes com deficiência e TEA) as orientações curriculares desenvolvidas em sala de ensino regular em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (Brasil, 2028, apud DCRFor, 2024, p.47)

Cabe à rede municipal de ensino oferecer recursos e meios que atendam às necessidades educacionais de todos os alunos, proporcionando condições para seu desenvolvimento e aprendizagem, com base nos seguintes princípios: respeito à dignidade humana; reconhecimentos da educabilidade de todos, independentemente de limitações; direito à igualdade de oportunidades educacionais; liberdade de aprender e se expressar; e direito à diversidade.

Em 2023, a Prefeitura de Fortaleza lançou a “Nova EJA Fortaleza”, uma política pública educacional desenvolvida para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação oferecida a jovens e adultos na cidade. A regularização gradativa da distorção idade-série fortalece a aprendizagem dos alunos.

As políticas públicas surgem da necessidade de solucionar problemas sociais que afligem a sociedade. Os municípios que não têm ações próprias acabam dependendo das iniciativas de outros órgãos federados. Essa realidade, de certa forma, reflete a identidade local e revela as intenções de cada gestão pública municipal. É preocupante que, a cada mudança de governo, divergências partidárias possam levar à descontinuidade de políticas públicas bem planejadas e aplicadas.

4 POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

A Educação integral em Tempo Integral foi concebida com o pioneirismo e forte influência de Anísio Teixeira. Ele propôs um modelo para a educação nacional que não pretendia ser um mero “remédio circunstancial”, mas resultasse em um acelerador do desenvolvimento econômico para formar uma nova sociedade, cuja demanda já precisava ser atendida. Logo, a educação exigia mudanças estruturais, haja vista ser uma área fundamental para a sociedade em estágio de transformação (Teixeira, 1959 *apud* DCRFor, 2023, v 8).

Quando se toma como referência a nossa cidade, “A implantação das Escolas de Tempo Integral (ETIs) da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza teve início em 2014, com o propósito de dar o primeiro passo na efetivação de uma política de ampliação da jornada escolar, visando promover a qualidade do ensino para os estudantes da rede pública municipal (DCRFor, 2024, p. 26).

Já nas Escolas de Tempo Parcial (ETPs), desde 2007, foram implantados Programas de ampliação da carga horária escolar no contraturno dos estudantes, como forma de garantir o aumento da sua jornada escolar. Destacam-se os programas *Mais Educação*, *Novo Mais Educação* e *Aprender Mais*. Sendo o objeto de estudo desta pesquisa o *Programa Aprender Mais*, com destaque para a cidade de Fortaleza, no estado do Ceará.

Esta seção apresenta essas três políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral, estabelecidas nos âmbitos federal, estadual e municipal, que contribuíram para avanços no cenário educacional: o Programa *Mais Educação* e o *Novo Mais Educação* (ambos já extintos) e o Fortalecimento da Aprendizagem *Aprender Mais*, que permanece em vigor. Em suas legislações, essas políticas preveem ou previam mais tempo de permanência na escola, a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de atividades planejadas e adequadas, proporcionando aos alunos uma aprendizagem integral em tempo integral.

Ao analisar o quadro a seguir, com base nas informações fornecidas pela Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (COGEST) da SME, foi possível observar a distribuição do número de Escolas de Tempo Integral (ETIs) e Escolas de Tempo Parcial (ETPs) por Distrito de Educação do município de Fortaleza, no período de 2022 a 2024, e identificar o quantitativo de unidades escolares por Distrito de Educação no território.

Quadro 4 – Número de ETIs e ETPs por Distrito de Educação, em Fortaleza (2022-2024).

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO									
COORDENADORIA DE ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE E GESTÃO ESCOLAR									
CÉLULA DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR									
PARQUE ESCOLAR									
DIST	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO PARCIAL (EMTP)			ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL (EMTI)			ANEXO ESCOLAR (ANAE)		
	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024
DIST 1	43	42	42	3	3	3	0	0	0
DIST 2	31	31	31	4	4	4	0	0	0
DIST 3	49	48	48	5	6	6	0	0	0
DIST 4	52	53	52	6	7	7	2	2	2
DIST 5	57	57	57	10	11	11	5	6	6
DIST 6	45	47	47	6	6	6	1	1	1
REDE	277	278	277	34	37	37	8	9	9

Fonte: Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (COGEST)

A seguir, a proposta educativa da Educação Integral em Tempo Integral, considerando os desdobramentos das políticas públicas educacionais do *Programa Mais Educação*, sua reformulação para o *Novo Mais Educação* e a implementação do *Programa Municipal de Fortalecimento da Aprendizagem Aprender Mais*.

4.1 Educação integral e educação em tempo integral

A Educação Integral é uma proposta educativa que promove o desenvolvimento integral dos alunos estimulando neles a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo. Podendo ocorrer dentro do espaço escolar ou fora dele. Em se tratando do Brasil, “[...] a educação integral é um anseio da população brasileira há algum tempo e sempre.” (Moll, 2012, p.118).

Anísio Teixeira, um dos personagens centrais na criação da escola pública no Brasil, já defendia no século XIX a caracterização de escolas em tempo integral. Na concepção do estudioso o homem se forma e desenvolve na ação e não apenas em uma aprendizagem, baseando-se no pragmatismo. O pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido por Anísio, sob o olhar de Cavaliere (2010, p. 258) explica que:

A reconstrução da experiência, ou seja, a possibilidade de os indivíduos viverem experiências que são, também, pensamento, é o elemento fundamental para a criação do modo de vida democrático. Somente uma escola que funcionasse como uma espécie de universidade para crianças e adolescentes poderia propiciar esse tipo de experiência.

Falar da "escola de tempo integral" nos remete ao projeto educacional idealizado por Anísio Teixeira, conhecido como "Escola Parque" ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na década de 1950, em Salvador-BA. Essa proposta consistia em alternar atividades intelectuais com práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Também podemos citar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementados na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro (1922-1997). (Maurício, 2004, *apud* Gadotti, 2009, p. 16) analisando os CIEPs, afirma que:

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro defenderam um sistema educacional que contemplasse o discente em seus aspectos cognitivo, social e cultural por meio de uma educação integral. Eles acreditavam em uma aprendizagem mais abrangente e significativa, que promovesse uma educação para a vida. Assim, a proposta de ambos ressoa fortemente nas diretrizes atuais, reafirmando a importância de uma educação que vá além do conteúdo curricular e esteja alinhada com as necessidades e realidades dos estudantes.

Essa concepção de educação integral é reconhecida na BNCC (2017), na qual a Educação Integral é definida como “um processo educativo que envolve as múltiplas dimensões humanas: cognitivas, afetivas, sociais, éticas, morais e simbólicas”. Ao integrar essas diferentes dimensões do ser humano, a educação integral busca cultivar cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro marcaram a história da educação brasileira. Para Moll (2012, p. 72), ambos "ergueram escolas-sonho, tentaram fazer um outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático, onde a cidadania seria fato, não retórica político-partidária". Os investimentos em educação não devem depender de migalhas políticas, de Programas sem continuidade ou de verbas insuficientes, mas da convicção de que uma sociedade é capaz de se transformar por meio do conhecimento. As políticas públicas educacionais devem, portanto, estar entre as prioridades de uma gestão administrativa.

Completando, Moll (2012, p. 102) ainda acrescenta que "a escola de tempo integral

exige professor de tempo integral", pois, ao se falar em qualidade na educação, fala-se inevitavelmente no professor. Para a autora, "o professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro". No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor esteja de forma integral na escola, que sua carga horária seja completa na mesma unidade de ensino, sem ser dividido entre diferentes instituições. Infelizmente a realidade está distante do ideal.

No Brasil, a Educação Integral está respaldada em documentos nacionais legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) é o marco legal que ampara o ensino em tempo integral para a educação básica e determina em seu artigo 34, que 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.

Além da LDB, podemos mencionar a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2010, o qual apontava a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, ao apresentar a Educação em Tempo Integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Com isso, estabelecia na Meta 21 a ampliação progressiva da jornada escolar para um período letivo de, pelo menos, 7 horas diárias.

Em seguida, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, PNE 2014-2024, em sua Meta 6, corrobora com o Plano anterior, visto tratar da oferta da "Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes(as) da educação básica. (DCRFor, 2023).

Ao garantir a oportunidade de ampliação da carga horária, as instituições de ensino possibilitam a inclusão de atividades diversificadas, como artes, esportes, música e projetos interdisciplinares, gerando integração de componentes. Essa abordagem não apenas complementa os conhecimentos acadêmicos, mas também promove habilidades socioemocionais, tão essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. (DCRFor, 2023)

Em 2007, o Governo Federal instituiu o *Programa Mais Educação* como estratégia de ampliação da jornada escolar, ele é o indutor da política de Estado para a Educação Integral. Anos depois, em 2016, o programa foi substituído pelo *Programa Novo Mais Educação*, que também visava otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola. Com a extinção de ambos os programas federais, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, em 2018, criou o *Programa de Fortalecimento da Aprendizagem Aprender Mais*, objeto desta pesquisa, que

também contempla a ampliação da jornada escolar. Nas subseções a seguir, os Programas serão apresentados com o intuito de promover o conhecimento e aprimorar o trabalho de pesquisa.

4.2 Programa Mais Educação

A partir da preocupação do Governo Federal em ampliar a jornada escolar dos alunos da educação básica, surgiu o *Programa Mais Educação (PME)*, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. Esse programa integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

No artigo 1º Decreto nº 7.083/10, estabelece-se a legitimidade do tempo e do espaço no PME:

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

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

§ 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 (Brasil, 2010, grifo nosso)

A Portaria Interministerial nº 17/2007 destaca o grupo de pessoas que, em conjunto, se dedicam à educação integral, cujas ações demonstram a desejada intersetorialidade.

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. (Brasil, 2007, grifo nosso)

O *Programa Mais Educação (PME)* era operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas prioritárias, cuja listagem era anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (BRASIL, 2012, p. 8). Ele foi implementado através de parcerias entre escolas, membros das comunidades, famílias, poderes públicos e organizações sociais, visando uma ação conjunta de

caráter comunitário e escolar.

O Programa promovia uma articulação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais, com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira. Inicialmente, seu alvo eram escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como aquelas localizadas em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional. Posteriormente, o Programa foi ampliado para mais cidades e, em 2011, tinha a meta de atender quinze mil escolas públicas.

A implantação do PME proporcionou o deslocamento do Ministério da Educação em direção à escola pública, pertencente à outras esferas de governo. Moll (2012, p.315) explica que “esse fato está implicado em uma tensão normativa, decorrente do processo de legitimação democrática, mas sobretudo no fato de que são esperadas respostas imediatas, antes que se fale na atribuição desta ou daquela esfera de governo”. Era necessário garantir a funcionalidade do Programa, uma vez que ele dependia da opinião pública.

Para ampliar a jornada escolar, as escolas ofereciam atividades organizadas em macrocampos. Cada unidade podia escolher 3 entre os 10 macrocampos e até 6 atividades. As atividades oferecidas estavam organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, e Educação Econômica. Sobre essa questão das atividades diversificadas e com qualidade, Moll (2012, p. 319) explica:

Organizar uma escola com carga horária ampliada não pode ser apenas reproduzir, por mais tempo, os procedimentos pedagógicos tradicionalmente praticados, é preciso oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os alunos.

De acordo com Moll (2012, p. 314), ao articular a escola como um conjunto de práticas educativas e equipamentos culturais, por meio do Programa *Mais Educação*, evidenciamos a proposta da Educação Integral em sua relação com as diferentes realidades escolares. O Programa era bem estruturado, mas, no entanto, não foi executado adequadamente. Muitos ambientes eram inadequados para o desenvolvimento das atividades, e os responsáveis por elas frequentemente não possuíam o conhecimento, tampouco a experiência necessária. Sobre esses profissionais, Oliveira (2023, p.43) acrescenta:

As ações do Programa Mais Educação, na perspectiva da formação integral dos educandos, possibilitaram o trabalho dos diversos profissionais da educação, dos

educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente (estagiários) e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos, sempre observando o que preconiza a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntariado.

Em 2015, o programa federal de educação integral começou a apresentar indícios de descontinuidade. Após oito anos de funcionamento, desde sua criação em 2007, o *Programa Mais Educação* sofreu os impactos dos ajustes fiscais realizados pelo governo federal, o que inviabilizou a continuidade das atividades no contraturno em diversas unidades de ensino, devido aos atrasos nos repasses de verbas.

Embora o PME tenha sido uma política pública educacional bem elaborada, não foi suficiente para alcançar os objetivos de uma verdadeira Educação Integral. A redução nos repasses por parte do governo levou ao colapso do Programa. Para tentar remediar a situação e revitalizar a proposta educacional, surgiu em 2016 o *Novo Mais Educação*.

4.3 Programa Novo Mais Educação

O *Programa Novo Mais Educação* (PNME), considerado uma reformulação do PME, foi criado pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. O programa foi considerado conteudista, tornando-se divergente do modelo anterior. A ampliação da jornada escolar no PNME tinha como principal objetivo a melhoria da aprendizagem em disciplinas específicas, trabalhadas nas horas adicionais da escola. Assim, estabelece a portaria que instituiu o programa:

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.

Houve uma redução nos repasses financeiros para o PNME, pois o Programa se limitava apenas às disciplinas de Português e Matemática. Conforme estabelecido no art. 2º, parágrafo I, a finalidade do Programa é a alfabetização, a ampliação do letramento e a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de crianças e adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico.

Para Jordão, Colares e Fonseca (2023, p. 1), é compreensível que o PNME, a partir de seu objetivo, represente o desmonte da educação integral no Brasil. Embora o PME

apresentasse suas falhas, seus objetivos favoreciam uma educação integral. Em contraste, o PNME integra uma reforma neoliberal alinhada às necessidades do mercado de trabalho. De acordo com Laval (2016, p. 123), esse neoliberalismo nas escolas trouxe, no plano social, “mais que um coroamento, a ‘boa educação’ aparece como um investimento: frequentar uma boa instituição de ensino, escolher uma boa área, uma boa disciplina, tornou-se mais que nunca o fator essencial para o êxito escolar e a ascensão social”.

Laval expõe (2016, p. 127) que “de modo geral, o neoliberalismo contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços, seja no transporte, na saúde ou na educação”. Sendo uma nova fase do capitalismo, qualquer política vista como inclusiva e financiada pelo Estado poderia ser interpretada como uma ameaça ao mercado, devido aos altos custos. Foi o que ocorreu com o PME ao ser substituído pelo PNME. Sobre essa afirmativa, Jordão, Colares e Fonseca (2023, p. 16) afirmam que:

E foi assim que os pequenos avanços alcançados com o PME se tornaram gigantescos, quando vistos pelas lentes do governo neoliberal. Gigantes em financiamento, ou seja, seria preciso reduzir os gastos; em conhecimento, portanto seria preciso reestruturar sua “matriz”; e em oportunidades, pois uma política de educação integral não poderia ser “desperdiçada” ensinando artes, música e esportes —ela deveria se alinhar àquilo de que o mercado necessita: formação de mão de obra. Essas distorções de imagem do PME resultaram na política neoliberalista de Temer, o PNME.

O PNME incluiu entre seus objetivos uma menção às áreas de artes, cultura, esporte e lazer, embora de forma bastante superficial e sem esclarecer claramente o que se pretendia com isso, tampouco como seria garantida sua efetiva implementação. Para Jordão, Colares e Fonseca (2023, p. 21), “isso nos remete ao alinhamento dos currículos escolares aos desejos do mercado, acentuando a atual e irrefreável crise”, já que essas áreas não receberam a devida importância. O foco principal era direcionado às disciplinas de Português e Matemática. O PNME adota uma abordagem conteudista, alinhada à lógica neoliberal, sem priorizar áreas que promovem a cidadania. Um indivíduo que desenvolvesse habilidades e competências nessas disciplinas (Português e Matemática) era considerado preparado para o mercado de trabalho.

O trabalho desenvolvido pelo PNME deveria estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. Suas ações eram realizadas por mediadores e facilitadores voluntários, sob a supervisão e direcionamento do Coordenador Pedagógico, cabendo à Comunidade Escolar acompanhar ativamente a viabilização do Programa.

Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas – Versão II (2018), os estudantes deveriam ser selecionados seguindo os seguintes critérios de prioridade: I. em situação de risco

e vulnerabilidade social; II. em distorção idade/ano; III. com alfabetização incompleta; IV. repetentes; V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e VII. em situação de risco nutricional.

O Documento Orientador da Adesão do PNME reitera a centralidade da aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao hierarquizar os sujeitos responsáveis pelas atividades nessas áreas e pela quantidade de alunos por turma. Os profissionais que trabalhavam com Português e Matemática eram conhecidos como mediadores, os demais eram chamados de facilitadores. As turmas de acompanhamento pedagógico tinham 20 alunos, enquanto nas outras turmas havia 30. Era visível a intenção do Programa de elevar os índices do IDEB.

Em um de seus artigos, Jordão, Colares e Fonseca (2023, p. 22) deixam explícita sua opinião e indignação em relação ao planejamento e à estrutura do PNME. Segundo eles, “é um retrocesso para a trajetória da educação integral no Brasil como política pública educacional”, mesmo que a ampliação da jornada escolar se mostre como uma solução para alguns problemas enfrentados pelas escolas de tempo parcial, como a infrequência, a evasão e o abandono escolar. Manter o aluno na escola deve ser algo que amplie suas expectativas de aprendizagem da maneira mais heterogênea possível e não, como dizem os autores citados, que a oferta não seja “mais do mesmo”.

Em 2007, Cavaliere já criticava negativamente as escolas e compartilhava do pensamento de Jordão, Colares e Fonseca (2023): “a manutenção da escola tal como ela é, ou seja, precária e quase sempre desinteressante, e a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da escola”.

É necessário que a escola cumpra seu papel educativo, mas também realize mudanças em seu sistema para que a educação integral atinja seus reais objetivos. Não adianta oferecer soluções paliativas, manter o aluno na escola é importante para o seu crescimento acadêmico e social.

4.4 Programa de Fortalecimento da Aprendizagem Aprender Mais

Os Programas Federais *Mais Educação* e *Novo Mais Educação* constituíram importantes referenciais para a política pública de educação integral no Brasil, cada um com

suas diretrizes e orientações específicas. No entanto, foi com base nas diretrizes do Programa *Mais Educação*, extinto pelo Ministério da Educação (MEC), que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) decidiu dar continuidade e ampliar essa iniciativa, instituindo e regulamentando, por meio do Decreto Municipal nº 14.233, de 15 de junho de 2018, o *Programa Aprender Mais* nas escolas da rede municipal. Essa medida permitiu que os estudantes anteriormente atendidos em tempo integral pelo Programa Federal continuassem a ser beneficiados, além de possibilitar a inclusão de novos alunos e o consequente aumento nas matrículas em tempo integral.

O Programa foi criado por Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, prefeito à época (2017-2020), sendo uma ação pedagógica da SME, gerida com recursos próprios. No PME (2015), a SME definiu como meta: educação para todos, com qualidade, acesso digno, promoção, permanência com sucesso e inserção social até 2025.

O *Aprender Mais* foi estruturado em conformidade com o *Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME)*, que terá vigência de dez anos, a contar da publicação da lei nº 1037, de 19 de junho de 2015, e que define como objetivo geral: Fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da Política de Educação em Tempo Integral, visando melhorar a aprendizagem dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano. (Fortaleza, 2025, p. 13).

Nessa perspectiva, o Programa *Aprender Mais* deve oferecer “atividades direcionadas a uma aprendizagem significativa que propicie o pleno desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Fortaleza, 2024, p. 98). Além disso, as Orientações Gerais para o *Aprender Mais*, como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza para 2025, estabelecem os objetivos específicos do Programa que podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 5 – Objetivos específicos do Programa *Aprender Mais*

(continua)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> I. Melhorar os resultados de aprendizagem no Ensino Fundamental; II. Reduzir o abandono, a reprovação, a distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do rendimento e desempenho escolar; III. Ampliar os tempos e espaços escolares, assegurando o direito de aprendizagem; IV. Englobar os aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos, promovendo a formação do estudante numa perspectiva integral; V. Integrar os espaços públicos com as unidades escolares; VI. Implementar o Projeto de Vida na perspectiva de que o estudante idealize a sua vida, tendo consciência de |
|--|

(conclusão)

- seu papel social, descobrindo-se a si e aos outros no contexto sociocultural em que vive;
- VII. Estabelecer um ambiente de aprendizagem que favoreça o protagonismo do estudante, auxiliando na sua formação enquanto sujeito crítico, autônomo e responsável por si mesmo e pelo mundo;
- VIII. Promover a comunicação escrita e oral, visando à compreensão e à expressão de uma segunda língua, em situações retiradas do cotidiano e voltadas para o futuro mercado profissional;
- IX. Propor o letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento;
- X. Oferecer experiências educativas em ação articulada e orientada para a formação dos estudantes, por meio da compreensão das transformações sociais, integrando conhecimentos nas áreas contempladas no Programa Aprender Mais;
- XI. Realizar um ensino fundamentado nos princípios da democracia, da ética, da responsabilidade social, do interesse coletivo, da identidade nacional e da própria condição humana;
- XII. Dar assistência educacional a estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social;
- XIII. Atender às necessidades dos estudantes de forma equitativa;
- XIV. Reduzir as desigualdades educacionais;
- XV. Apoiar a alfabetização na idade certa;
- XVI. Fortalecer a aprendizagem com foco na melhoria dos resultados no Ensino Fundamental;
- XVII. Estimular o protagonismo estudantil;
- XVIII. Melhorar a aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Fonte: Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza (2025, p. 13-14).

O PME aponta a ampliação progressiva da jornada escolar, garantindo a infraestrutura, equipamentos e espaços adequados, necessários ao desenvolvimento de uma educação integral que contemple o pleno desenvolvimento humano (afetivo, cognitivo, artístico, espiritual, esportivo, sociocultural) (Fortaleza, 2015).

O Decreto nº 14.233 de 15/06/2018, Art. 1º, parágrafo único, determina como atividades do *Programa Aprender Mais*: I - apoio à Alfabetização na Idade Certa; II - apoio à consolidação da aprendizagem no 3º ano do Ensino Fundamental; III - programas de ampliação da jornada escolar, incluindo o Programa Novo Mais Educação, do Ministério da Educação através da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016; IV - fortalecimento da aprendizagem com foco na melhoria dos resultados da Rede de Ensino; V - busca ativa e combate ao abandono escolar; VI - protagonismo estudantil e docente; VII - fortalecimento da educação de jovens e adultos; VIII - apoio ao desenvolvimento da educação infantil.

Ainda de acordo com o Decreto nº 14.233, de 15/06/2018, os monitores voluntários de aprendizagem selecionados para atuar no Programa de Fortalecimento *Aprender Mais* são contratados pela Rede Municipal de Educação em regime de voluntariado, por meio de editais de seleção pública disponibilizados no site oficial da Secretaria Municipal de Educação de

Fortaleza. Sobre essa forma de contratação voluntária, Silva (2024, p. 82), em sua dissertação de mestrado, expõe de maneira crítica sua opinião:

Um dos principais desafios reside na precarização do trabalho dos voluntários. Os baixos valores de auxílio para transporte e alimentação, a falta de vínculo empregatício e a alta rotatividade podem comprometer a qualidade e a continuidade das atividades. É fundamental garantir condições de trabalho mais justas e atrativas para os voluntários, a fim de fortalecer o programa e assegurar sua sustentabilidade a longo prazo.

O *Programa Aprender Mais* é desenvolvido pela SME, com parcerias de instituições público-privadas, estando dividido em seis modalidades: *Aprender Mais Escola*, *Escola Areninha*, *Integração*, *Juventude Digital*, *Pró-Técnico* e *Turmas Avançadas*. Ele também responde a uma demanda crescente de integrar iniciativas da sociedade civil com a educação formal. Cada vez mais se entende que a educação se faz em várias dimensões da vida – social, econômica, política e cultural. (DCRFor, 2023, p. 99, v 8). Segundo Oliveira, Costa, Nunes e Braz (2023, p. 17):

[...] é importante incluir metas e objetivos que visem não apenas ao aumento do tempo escolar, mas também à promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Isso pode ser alcançado por meio da inclusão de atividades extracurriculares que estimulem habilidades sociais, emocionais, artísticas e esportivas, além de fomentar a participação dos pais e da comunidade no processo educacional.

O objetivo precípua do termo de cooperação entre a SME e os parceiros é garantir o acesso dos estudantes matriculados na rede pública municipal de ensino de Fortaleza às atividades oferecidas pelos parceiros que se integram ao objeto do Programa *Aprender Mais*. Dessa forma, estabelecem-se ações que complementam o desenvolvimento do currículo formal da escola, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes previstas na BNCC e no DCRC, contribuindo para a formação integral de crianças e adolescente. (DCRFor, 2023, p.99, v 8).

Sobre essa citação, Oliveira, Costa, Nunes e Braz (2023, p. 18) acrescentam que é essencial que a concepção de educação integral proposta pela rede municipal de ensino de Fortaleza seja embasada em uma visão holística do indivíduo, valorizando não apenas o aspecto acadêmico, mas também os aspectos social, emocional e cultural.

A reorganização curricular e a ampliação das dimensões que constituem a ação pedagógica fomentada pelo *Programa Aprender Mais Escola*, objeto desta pesquisa, implica em possibilitar a garantia do direito à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento dos estudantes. As atividades pedagógicas nessa modalidade fortalecem as áreas de Língua

Portuguesa e Matemática, bem como possibilita práticas artísticas, culturais e desportivas com atividades nos campos da Arte, Cultura, Esporte e Lazer e Projeto de vida/Educação patrimonial através da ampliação da jornada escolar. Todas essas atividades devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e priorizar o desenvolvimento integral do estudante, no que tange às competências e habilidades que o torne indivíduo capaz de viver, de ter consciência do seu papel social fazendo bom proveito das situações com que se depara; Macrocampos de arte, cultura e/ou esportes, que compreendem o desenvolvimento sociocultural do estudante.

Sobre a importância de elaborar atividades pedagógicas e estruturar Programas que promovam a melhoria da educação nas escolas, Gadotti (2009, p. 113-114) destaca que essas ações devem estar alinhadas à realidade social de cada local. Daí a relevância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição, como instrumento de articulação entre escola e comunidade. O autor afirma: “Conhecer nossas raízes, nossa cultura, nossas músicas, a segurança, a violência, os espaços de convivência, problemas... Fazer um diagnóstico educativo da cidade, um mapa, um perfil com programas e atividades pedagógicas e educativas (cultural, esportivo, turístico, zoológico, bombeiros, bibliotecas, igrejas, praças etc.). Muitas práticas e atividades podem surgir daí.”

Nesse contexto, os estudantes contemplados pelo *Aprender Mais Escola* participam de atividades pedagógicas que articulam conteúdos previstos na BNCC, distribuídas da seguinte forma: o Clube de Língua Portuguesa e Matemática, voltado para o fortalecimento das aprendizagens nessas duas áreas; o Clube de Projeto de Vida/Educação Patrimonial, que prioriza o desenvolvimento integral do estudante, especialmente no que se refere às competências e habilidades necessárias para que se torne um indivíduo consciente do seu papel social e capaz de lidar de forma crítica e construtiva com as situações do cotidiano; e os Clubes de Arte e Cultura e Esporte e Lazer, que promovem o desenvolvimento sociocultural e físico dos estudantes.

Sendo assim, as *Orientações Gerais para o Aprender Mais como Eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza* (2025) apresentam sugestões para a distribuição dessas atividades pedagógicas especificamente elaboradas para o Programa. No quadro a seguir, são destacadas aquelas que competem à modalidade *Aprender Mais Escola*, com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 6 – Distribuição das Atividades do *Aprender Mais Escola*

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã (7h30min às 8h25min) Tarde (13h30min às 14h25min)	Clube de Língua Portuguesa				Clube de Projeto de Vida/Educação Patrimonial
Manhã (8h25min às 9h20min) Tarde (14h25min às 15h20min)	Clube de Matemática				Clube de Projeto de Vida/Educação Patrimonial
Manhã (9h20min às 9h35min) Tarde (15h20min às 15h35min)	Intervalo				
Manhã (9h35min às 10h30min) Tarde (15h35min às 16h30min)	Clube de Arte e Cultura*	Clube de Esporte e Lazer*	Clube de Arte e Cultura*	Clube de Esporte e Lazer*	Clube de Projeto de Vida/Educação Patrimonial
Distribuição de carga horária das atividades: Clube de Língua Portuguesa (4h); Clube de Matemática (4h); Clube de Projeto de Vida/Educação Patrimonial (3h); Clube de Arte e Cultura (2h); Clube de Esporte e Lazer (2h). *As escolas irão selecionar, de acordo com as suas especificidades, as atividades que serão desenvolvidas no Clube de Arte e Cultura e no Clube de Esporte e Lazer.					

Fonte: Orientações Gerais para o Aprender Mais como Eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza (Fortaleza, 2025, p.44)

Ao tratar dos três Programas mencionados nesta seção — *Políticas de Ampliação da Jornada Escolar* —, é importante observar a semelhança entre o *Aprender Mais* e o *Mais Educação*. Essas políticas públicas educacionais foram elaboradas com o objetivo de promover a educação integral do estudante. No entanto, o *Novo Mais Educação* não contemplou, de forma objetiva, a educação integral em sua real concepção. Oliveira (2023, p. 68), em sua dissertação de mestrado, esclarece de forma contundente essa afirmativa:

Nesse entendimento, o Programa Aprender Mais converge com as orientações do Programa Mais Educação e diverge das diretrizes do Programa Novo Mais Educação. Ao realizar a análise documental, percebe-se que o primeiro Programa (Mais Educação) buscava ampliar a reflexão sobre a educação integral, tomando como base as experiências anteriores vivenciadas no Brasil; o Programa Novo Mais Educação tem como foco a alfabetização, o letramento e a elevação do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, não fazendo menção ao que já foi experimentado e produzido historicamente; já o Programa Aprender Mais retorna aos preceitos de educação integral quando aponta que a ampliação da jornada escolar objetiva o pleno desenvolvimento humano nos aspectos afetivo, cognitivo, artístico, espiritual, esportivo e sociocultural.

O Programa *Aprender Mais* configura-se como uma política pública educacional bem estruturada, legalmente respaldada e com objetivos específicos claramente definidos. No entanto, é importante destacar que cada comunidade escolar possui sua própria realidade. O fato de seguir os passos do *Mais Educação* e se distanciar das diretrizes do *Novo Mais Educação* evidencia que os acertos também podem surgir a partir da análise de erros anteriores. Nesse sentido, a Secretaria Municipal da Educação (SME) busca acertar ao resgatar, por meio do

Aprender Mais, o papel educacional desempenhado pelo *programa Mais Educação*, que foi extinto devido à descontinuidade no repasse de verbas federais.

A partir do quadro a seguir, fornecido pela Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (COGEST) da SME, é possível observar a média geral de frequência dos estudantes matriculados, por Distrito de Educação do município de Fortaleza, no período de 2022 a 2024, no *Programa Aprender Mais Escola*, que é objeto desta pesquisa.

Quadro 7 - Média geral de frequência dos estudantes matriculados no *Programa Aprender Mais Escola*

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO			
COORDENADORIA DE ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE E GESTÃO ESCOLAR			
CÉLULA DA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR			
FREQUÊNCIA PROGRAMA APRENDER MAIS			
DIST	2022	2023	2024
DIST 1	81,78	48,37	48,40
DIST 2	69,85	33,02	21,91
DIST 3	71,48	51,65	60,11
DIST 4	88,54	68,69	69,79
DIST 5	85,10	64,63	77,13
DIST 6	80,54	73,85	75,54
REDE	79,55	56,70	58,81

Fonte: Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar (COGEST)

Na próxima seção, apresento a análise e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa de campo, a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, com recorte temporal de 2022 a 2024, em duas escolas de Fortaleza, de forma comparativa. A partir dessas informações, apresentamos discussões relevantes que nos levam a refletir sobre mais uma política pública educacional. Segundo Rodrigues (2016, p. 114): “Na proposta hermenêutica, a realidade informa ao pesquisador o que é primordial à análise, e ele, pesquisador, tem que estar aberto ao que observa, ouve e vivencia, pois é desta capacidade de imersão no campo que resulta uma boa ou má avaliação de uma política.”

5 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, apresento informações sobre as duas escolas que foram lócus da pesquisa, o número de alunos matriculados nas turmas de 2º ano e no Programa *Aprender Mais Escola* no período de 2022 a 2024. Descrevo os meios utilizados para a coleta de dados da pesquisa de campo, assim como as caracterizações, percepções e reflexões dos sujeitos participantes, que estão ou estiveram diretamente ligados ao Programa nesse recorte temporal.

Durante a realização deste trabalho, foi possível conhecer de forma mais autêntica a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o *Aprender Mais Escola*. Busquei me manter em uma posição mais neutra, para permitir que os colaboradores se sentissem confiantes para expor suas ideias e respostas, sem se sentirem intimidados pelo fato de eu fazer parte da gestão.

A coleta dos dados e, por fim, a análise dos resultados são etapas cruciais, que dão significado a todo esse longo percurso metodológico da pesquisa e oferecem respostas a diversas indagações. Ferreira (2024, p. 120) destaca que “a análise de dados se configura em uma importante fase da pesquisa científica, favorecendo uma interpretação mais adensada dos dados coletados, para melhor compreendê-los.” Nesse sentido, Bardin (2011, p. 15) comunga dessa perspectiva ao propor a pergunta “O que é análise de conteúdo atualmente?” e ela mesma oferece uma explicação direcionada a leitores e pesquisadores interessados em compreender essa metodologia: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.”

O primeiro lócus da pesquisa, a Escola Municipal Cleilson Rodrigues, iniciou seu funcionamento em 03/08/2002 e foi construída exclusivamente para agrupar os anexos João Guerra, Inovação e Irmão Antônio Alves (nomes fictícios). A maior parte dos estudantes mora no entorno da escola; os demais dependem do transporte escolar oferecido pela SME. A região é considerada uma área de risco social devido à concentração de conflitos entre membros da comunidade local e de bairros adjacentes.

O segundo lócus, a Escola Municipal Sophia Lopes, passou a ser pública e firmou convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza em 16/10/1998. Os estudantes residem próximos à escola e/ou em bairros vizinhos, dependendo de recursos próprios para o deslocamento, pois não são contemplados pela política pública de Transporte Escolar. Trata-se de um local de difícil acesso, devido à distância dos pontos de ônibus, além de ser considerado

de risco pela frequência de assaltos nas imediações da escola.

Ambos os colégios atendem crianças da periferia de Fortaleza e desenvolvem o Programa *Aprender Mais Escola* como política pública de tempo integral. A coleta de dados, de natureza qualitativa, foi realizada nessas instituições com recorte no período de 2022 a 2024. Utilizei a técnica de questionários, aplicados por meio da ferramenta digital *Google Forms*, aos gestores, monitores, articuladores e professores que integram ou integraram o Programa, bem como grupos focais com esses mesmos participantes, para subsidiar essa pesquisa qualitativa, além da análise documental realizada que proporcionou um alicerce fundamental para compreender a base legal e pedagógica do Programa.

O quadro 8 a seguir apresenta o número de estudantes matriculados e atendidos no Programa *Aprender Mais Escola*, nas Unidades Escolares Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes, no período de 2022 a 2024, com base nas informações coletadas no Sistema de Gestão Educacional (SGE).

Quadro 8 – Número de estudantes matriculados e de estudantes atendidos no *Programa Aprender Mais Escola* nas Unidades Escolares Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes

	Escola Municipal Cleilson Rodrigues		Escola Municipal Sophia Lopes	
Ano	Estudantes matriculados	Estudantes atendidos pelo Programa	Estudantes matriculados	Estudantes atendidos pelo Programa
2022	710	250	299	125
2023	654	357	312	100
2024	653	391	306	74

Fonte: Sistema de Gestão Educacional (SGE) – Elaborado por Andrezza de Oliveira Lopes

Posteriormente, iniciei a análise dos conteúdos coletados. Como explica Bardin (2011, p. 44): “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” Isso significa que, ao analisar o conteúdo de uma pesquisa, é necessário interpretar e compreender as informações coletadas, de modo a permitir inferências fundamentadas sobre o material analisado e assim produzir o texto que subsidiará mais pesquisadores interessados pelo tema.

Ainda por meio desta pesquisa, foi possível realizar uma análise comparativa do *Aprender Mais Escola* nos 2º anos do ensino fundamental, em ambas as escolas, no período de 2022 a 2024. Identificamos as contribuições do Programa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, com base nos resultados das Avaliações Diagnósticas da SME e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Avaliação da

Alfabetização (SPAECE Alfa).

O quadro 9 a seguir apresenta o número de estudantes matriculados no Programa *Aprender Mais Escola*, bem como o número de estudantes dos 2º anos, nas Unidades Escolares Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes, no período de 2022 a 2024, com base nas informações coletadas no Sistema de Gestão Educacional (SGE). Destaca-se, neste quadro, especificamente o quantitativo dos 2º anos, uma vez que essas turmas constituem o foco da minha pesquisa de campo desenvolvida neste estudo.

Quadro 9 – Número de estudantes matriculados e de estudantes do 2º ano atendidos no Programa *Aprender Mais Escola* nas Unidades Escolares Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes

	Escola Municipal Cleilson Rodrigues		Escola Municipal Sophia Lopes	
Ano	Estudantes matriculados	Estudantes do 2º ano atendidos pelo Programa	Estudantes matriculados	Estudantes do 2º ano atendidos pelo Programa
2022	710	23	299	82
2023	654	20	312	41
2024	653	12	306	32

Fonte: Sistema de Gestão Educacional (SGE) – Elaborado por Andreza de Oliveira Lopes

O instrumental de pesquisa foi enviado por *WhatsApp*, por meio de um link de acesso ao *Google Forms*, a todos os participantes. Foram elaborados três questionários, considerando as especificidades de cada profissional, mas com questões semelhantes, organizados em três blocos distintos, a saber: I – Perfil do respondente; II – Percepções sobre o Programa; III – Questões abertas relacionadas ao Programa.

Sobre a elaboração das perguntas de um questionário de pesquisa, Marconi e Lakatos (2003, p. 210) explicam que “merece atenção a regra geral de se iniciar o questionário com perguntas gerais, chegando pouco a pouco às específicas (técnica do funil), e colocar no final as questões de fato, para não causar insegurança. No decorrer do questionário, devem-se alternar perguntas pessoais e impessoais.” Fundamentado nessa explicação, os questionários foram elaborados conforme as orientações dos autores.

As questões abertas presentes no Bloco III dos questionários possibilitaram a análise das respostas empíricas dos participantes. Como afirma Bardin (2011, p. 182), “o material verbal obtido a partir de questões abertas é muito mais rico em informações do que as respostas a questões fechadas ou pré-codificadas”. Dessa forma, busca-se valorizar a informação textual em sua forma original, sem alterações.

A realização dos grupos focais ocorreu em datas diferentes. Em junho deste ano,

tive a oportunidade de me reunir e conversar com os participantes da pesquisa na escola Cleilson Rodrigues. Houve apenas a substituição de uma coordenadora no período de 2022 a 2024, o que facilitou meu contato com a equipe gestora. Em relação aos professores, apenas dois se deslocaram, os demais colaboraram prontamente no diálogo sobre o Programa. A maior dificuldade foi em relação aos monitores, já que muitos haviam deixado seus cargos por conta da não renovação dos contratos.

Na escola Sophia Lopes, onde atuo como Coordenadora Pedagógica, o processo foi mais simples por ser também o meu local de trabalho. Os professores permaneceram os mesmos durante o período analisado, e apenas uma coordenadora foi substituída. Além disso, o fato de os voluntários do Programa residirem nas proximidades facilitou o agendamento dos encontros e as conversas. Nessa escola, as reuniões aconteceram nos meses de maio e junho.

Reuni os participantes da pesquisa de ambas as escolas, organizados por função, para conversarmos sobre o Programa em datas distintas, no mês de junho. Contudo, nem todos puderam comparecer presencialmente. Nos grupos focais, foi possível ouvir e discutir sobre o *Aprender Mais Escola* de maneira mais informal. Busquei proporcionar um ambiente acolhedor, que favorecesse falas mais elucidativas por parte dos monitores e articuladores, mais críticas por parte dos professores e mais objetivas por parte dos gestores.

Nas subseções a seguir, será possível acompanhar os dados coletados e a análise dos conteúdos obtidos durante a realização da pesquisa, bem como identificar as contribuições e desafios do Programa *Aprender Mais Escola* no contexto investigado.

5.1 Caracterização dos Respondentes

A pesquisa realizada contou com a colaboração de profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, com a educação. Participaram 9 monitores e 3 articuladores que atuaram no Programa *Aprender Mais Escola*, além de 5 gestores e 9 professores do 2º ano do Ensino Fundamental, representando uma amostra diversificada de sujeitos das Escolas Municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes, que vivenciam ou vivenciaram as atribuições, orientações e exigências do Programa. Por meio de questionários elaborados no *Google Forms* e de grupos focais, cada participante contribuiu com informações relevantes para este estudo.

As informações a seguir referem-se às perguntas do Bloco I do questionário aplicado na pesquisa de campo. São questões fechadas, elaboradas com o objetivo de traçar o perfil dos participantes. Apresentam-se, ainda, observações registradas nos grupos focais, que

reforçam as respostas fornecidas pelos respondentes.

5.1.1 O perfil dos professores

Quanto ao grau de instrução dos docentes, todos são pedagogos. Destes, sete possuem especialização e dois têm mestrado na área da Educação. Nesse grupo, apenas um professor é do sexo masculino; os demais são mulheres.

Quando questionados sobre como conheceram o Programa *Aprender Mais Escola*, 77,8% dos professores afirmaram ter tomado conhecimento das diretrizes em reuniões escolares. Nessas reuniões, foram compartilhadas as *Orientações Gerais do Programa Aprender Mais* como recurso documental para a apropriação de seus objetivos, diretrizes e funcionalidades.

Em relação à faixa etária dos professores, dos nove respondentes, 44,4% têm entre 35 e 44 anos; 33,3%, entre 25 e 34 anos; e 11,1%, entre 45 e 55 anos. Esse recorte etário indica um grupo formado predominantemente por adultos, o que possibilita a consideração de diferentes perspectivas geracionais no contexto estudado. São profissionais concursados e temporários, com ampla experiência em sala de aula.

Os professores que lecionaram e/ou lecionam em turmas de 2º ano relataram ter escolhido essas turmas por se identificarem com o processo de alfabetização. No entanto, demonstraram insatisfação com a cobrança excessiva por bons resultados em avaliações diagnósticas e externas, o que os faz trabalhar sob constante pressão. Acrescentaram que consideram o Programa *Aprender Mais Escola* uma boa política educacional, pois reforça o letramento alfabético e matemático, além de estar crescendo e conquistando reconhecimento e valorização.

Nesse aspecto, os professores compartilham com o pensamento de Gadotti (2009, p. 109), quando o autor afirma: “Há uma grande variedade e diversidade de experiências e inovações que se autodenominam projetos e programas de educação integral” e ainda destaca que “Cada uma delas está em um certo momento de construção de sua identidade. Em todas elas, há muita vontade política de inovar.”

Programas, projetos e até mesmo os planejamentos elaborados pelos professores possuem uma intencionalidade. No entanto, ao serem colocados em prática, estão sujeitos a flexibilizações e inovações, de acordo com a realidade em que são aplicados. As políticas públicas educacionais se renovam ou são extintas conforme a eficácia de seus objetivos. O planejamento também se transforma a partir das especificidades do grupo de estudantes. A

implementação de um documento não depende apenas da teoria; está vinculada à prática e ao conhecimento da realidade social à qual será aplicado.

5.1.2 O perfil dos Diretores e Coordenadores

Quanto ao grau de instrução das cinco gestoras, todas são pedagogas. Destas, quatro possuem especialização e duas são mestrandas. Durante o período de 2022 a 2024, nenhum homem assumiu a direção ou a coordenação em ambas as escolas. Apenas duas coordenadoras se desligaram das unidades escolares: uma da Escola Cleilson Rodrigues e outra da Escola Sophia Lopes.

Quando questionadas sobre como conheceram o Programa *Aprender Mais Escola*, 80% das participantes responderam que souberam do Programa por meio de reuniões entre a gestão escolar e a SME. Esse resultado é coerente, uma vez que a gestão escolar funciona como um canal de comunicação direta entre a SME e a comunidade escolar. Por outro lado, 20% apresentaram respostas diversificadas, ao afirmar que conheceram o Programa por meio de material informativo, de comunicado oficial do(a) secretário(a) de Educação, quando ainda eram professoras, ou por observarem sua execução na escola.

Em relação à faixa etária das gestoras, das cinco respondentes, 60% tem entre 45 a 55 anos e 40% entre 35 a 44 anos. São profissionais concursadas, com ampla experiência em sala de aula e que atualmente ocupam cargos comissionados ligados diretamente a Direção Escolar e Coordenação Pedagógica.

Para serem selecionados, os gestores escolares se submetem a um processo público conduzido pela SME. Após a aprovação, passam a integrar um banco de profissionais aptos a assumir o cargo mediante chamada pública, divulgada no Diário Oficial, e entrevista com os Coordenadores de Distrito de Educação. Ao assumirem a função, tornam-se responsáveis tanto pela gestão administrativa quanto pela pedagógica das unidades onde são lotados. Dessa forma, passam a acompanhar e coordenar diretamente os Programas implantados nas escolas, aplicando suas diretrizes.

O atual prefeito de Fortaleza, Evandro Sá Barreto Leitão, anunciou no Portal da Educação, em 23 de junho deste ano, a prorrogação da vigência do banco de gestores escolares, formalizada pelo Ato nº 503/2025¹⁴, publicado no Diário Oficial do Município (DOM) em 18

¹⁴ Prorroga a validade da Seleção Pública regulamentada pelo Edital nº 61/2023, pelo prazo de dois anos, a partir de 27/06/2025.

de junho. A medida possibilita que as participantes desta pesquisa, caso desejem, permaneçam no cargo por mais dois anos.

5.1.3 O perfil dos Monitores e Articuladores

Quanto ao grau de instrução das voluntárias do Programa *Aprender Mais Escola*, no período de 2022 a 2024, nas escolas municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes, 66,7% possuíam nível superior, não necessariamente na área da Educação; 16,7% tinham especialização; e 17,7% haviam concluído o Ensino Médio.

Em relação à faixa etária das respondentes, observa-se uma variedade de idades. O quadro 10 a seguir exemplifica essa afirmação:

Quadro 10 – Faixa etária dos voluntários do Aprender Mais Escola, no período de 2022 a 2024, nas escolas municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes.

Faixa etária	Porcentagem
De 18 a 24 anos	25%
De 25 a 34 anos	41,7%
De 35 a 44 anos	8,3%
De 45 a 55 anos	16,7%
Acima de 55 anos	8,3%

Fonte: Elaborado pela autora

Quando questionadas sobre como ficaram sabendo do processo seletivo para monitores e articuladores do Programa *Aprender Mais Escola*, 66,7% responderam que foi por meio de conversas com funcionários e/ou pais da escola. Esse dado indica que as voluntárias contratadas são pessoas próximas da Comunidade Escolar ou que já faziam parte dela.

Especificamente no questionário destinado aos monitores e articuladores, foi feita a seguinte pergunta: “De que forma você foi selecionado(a) para fazer parte do Programa *Aprender Mais*?”. Um dos critérios para a seleção de voluntários é o fato de o participante estar cursando ou ter concluído o Ensino Superior, independentemente da área. O resultado revelou que 50% foram contratadas por terem se saído bem na entrevista e os outros 50% foram contratadas por indicação.

Considerando que o Programa é uma política pública educacional, seria mais coerente priorizar a contratação de profissionais formados ou em formação na área da Educação. No entanto, qualquer candidato com nível superior completo ou em curso já está apto a participar do processo seletivo. Além disso, a contratação ocorre por meio de seleção, e não por

concurso público, o que é funcional ao Estado neoliberal.

Nos diálogos realizados nos grupos focais, uma parcela significativa das monitoras e articuladoras relatou não possuir experiência em alfabetização e/ou nunca ter vivenciado a prática de lecionar. Como alternativa para suprir essa inexperiência, buscaram informações na *internet*, esclareceram dúvidas com os gestores da escola ou, simplesmente, observaram as metodologias dos professores nas aulas regulares.

Essa realidade reflete o que Moll (2012, p. 169) descreve ao afirmar que “a proposta de escola integral pode significar um espaço de construção de uma política de primeiro emprego para parcelas da juventude brasileira”. Nessa mesma linha de pensamento, observa-se que os monitores e articuladores “têm de enfrentar, necessariamente, as precariedades apontadas, garantindo, assim, o reconhecimento profissional desses jovens como educadores.”

5.2 Percepções dos Sujeitos da Pesquisa sobre o Programa Aprender Mais Escola

Esta pesquisa surgiu do meu interesse em avaliar a implementação do Programa Aprender Mais Escola no 2º ano do Ensino Fundamental, no período de 2022 a 2024, identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Todas as perguntas do questionário e os diálogos nos grupos focais foram intencionalmente direcionados ao aspecto pedagógico. Apresento aos leitores e pesquisadores interessados nesse objeto de estudo as percepções dos participantes sobre os efeitos do Programa na vida acadêmica dos estudantes e seus reflexos nas avaliações diagnósticas e externas.

No Bloco II do instrumental de pesquisa, os respondentes foram questionados sobre os principais benefícios do Programa para os estudantes. Observou-se uma convergência nas respostas em relação a essa questão: 75% das monitoras e articuladoras, 60% das gestoras (diretoras e coordenadoras) e 77,8% dos professores concordaram que há uma melhoria no desempenho acadêmico. Os dados estatísticos que comprovam essa afirmação estão disponíveis na subseção 5.4 desta pesquisa. Esse resultado dialoga com a ideia de Moll (2012, p. 265), que afirma que as crianças são facilmente alfabetizáveis em um turno escolar — imaginemos, então, se houver dois turnos com uma proposta integrada. A autora ainda complementa que “os eventos de letramento ocorrem na ampliação do tempo, dos espaços e das diferentes propostas.”

Sabemos que toda política pública enfrenta alguns desafios quando é colocada em prática, e com o *Aprender Mais Escola* não seria diferente. Ao serem questionados sobre os

desafios na implementação do Programa — e, no caso das monitoras e articuladoras, sobre os desafios em atuar nele —, novamente houve uniformidade nas respostas dos sujeitos: 50% das monitoras e articuladoras, 80% gestoras e 77,8% dos professores concordaram que a infrequência dos estudantes é um problema sério para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contraturno.

Moll (2012, p. 405), a partir da experiência das Diretrizes Conceituais e Metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ), aborda a questão da evasão escolar nas escolas de educação integral, chamando a atenção para a necessidade de uma mobilização. A autora reflete sobre a importância de “acompanhar a frequência dos alunos, identificando os motivos e suas causas no horário regular/integral, atuando preventivamente nas causas de evasão.” Moll ainda reforça que “a equipe da escola deve atuar para a sensibilização e mobilização das famílias para a educação integral.” Percebe-se que, apesar de serem municípios diferentes, a problemática é a mesma: manter o aluno presente, seja nos programas de contraturno, seja no turno regular de aula.

Uma reflexão levantada durante os diálogos nos grupos focais foi sobre a real infrequência no contraturno escolar. Segundo os sujeitos da pesquisa, a mobilização para trazer esses alunos à escola deveria ser mais eficaz. No caso dos estudantes do 2º ano, que dependem de um adulto para levá-los, essa mobilização deveria estar alinhada a um trabalho de sensibilização com as famílias. Destacar os benefícios que o Programa pode oferecer para a vida acadêmica dos estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa preocupação dialoga com a afirmação de Gadotti (2009, p. 35), ao destacar que “todos nós sabemos que a exiguidade do tempo que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar”.

Um ponto importante, propositadamente questionado aos professores, diretoras e coordenadoras, foi: quais critérios são utilizados para selecionar os alunos que participam das turmas do Programa *Aprender Mais Escola*? As respostas com maior percentual foram praticamente unânimes: 88,9% dos professores e 80% das gestoras apontaram que os indicadores de aprendizagem, como as Avaliações Diagnósticas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, são determinantes para a matrícula dos alunos no contraturno escolar. O objetivo é reforçar a aprendizagem daqueles que mais precisam, de modo a evitar a queda nos índices de proficiência em leitura e escrita.

Ainda que a resposta unificada esteja pautada no décimo sexto objetivo específico das *Orientações Gerais para o Aprender Mais como Eixo da Política de Educação em Tempo*

Integral de Fortaleza (2025, p. 13), que é “fortalecer a aprendizagem com foco na melhoria dos resultados no Ensino Fundamental”, Gadotti (2009, p. 37) adota uma perspectiva divergente da dos respondentes ao afirmar que “trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral. Porque a escola burocrática, aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde.” O autor ainda complementa essa ideia ao defender que é necessário 'melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem', mas não apenas para uma parcela dos estudantes.

A Gestão Escolar é responsável por conduzir a funcionalidade do Programa e garantir que as *Orientações Gerais para o Aprender Mais como Eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza*, disponibilizadas pela SME, sejam exequíveis. Cabe à gestão acompanhar os planejamentos e promover momentos de escuta e troca de experiências. Nessa perspectiva, a última questão do Bloco II indaga aos sujeitos da pesquisa: “Qual é a frequência das reuniões individuais da gestão escolar com os pais, professores e monitores para discutir o desempenho dos alunos que participam do Programa?”.

As informações coletadas confirmam que nas duas escolas as respostas dos participantes da pesquisa de campo não são totalmente homogêneas, há divergências sobre o período desses momentos de acompanhamento. Observar o quadro 11 abaixo:

Quadro 11 – Qual é a frequência das reuniões individuais da gestão escolar com os pais, professores e monitores para discutir o desempenho dos alunos que participam do Programa?

Período	Professores	Diretores e Coordenadores	Monitores e Articuladores
Semanalmente	-	20%	16,7%
Quinzenalmente	-	-	8,3%
Mensalmente	44,4%	60%	33,3%
Semestralmente	33,3%	20%	33,3%
Nunca nos reunimos	22,2%	-	8,3%

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo os sujeitos da pesquisa, os diálogos nesses encontros eram abertos e, no caso de monitoras, articuladoras e professores, incluíam orientações sobre o Programa, bem como a apresentação dos resultados estatísticos das Avaliações Diagnósticas da escola, realizadas mensalmente, ou das avaliações periódicas, aplicadas três vezes ao longo do ano letivo.

Foi perceptível a incerteza por parte de monitoras, articuladoras e professores em relação a essa resposta. Ao conversar com os respondentes, alguns relataram que não tinha

certeza se esses encontros, de fato, ocorriam com as famílias, embora reforçasse a importância de que fossem realizados. Por outro lado, afirmaram com mais segurança que as reuniões entre gestores, monitores e articuladores aconteciam.

Em conversas realizadas nos grupos focais, as gestões das Escolas Municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes informaram que a presença dos pais nesses encontros individuais ocorria e era considerada primordial. Isso porque, além de possibilitar o compartilhamento de percepções — tanto positivas quanto negativas — sobre o Programa, tais encontros permitiam a apresentação do desempenho dos estudantes. No diálogo com os pais ou responsáveis, era ressaltada a importância da presença da família na escola, não apenas em momentos de reunião, mas também no cotidiano da vida escolar dos estudantes.

Considero relevante destacar que os pais são peças fundamentais nesse processo, uma vez que o acompanhamento e o envolvimento deles na vida escolar dos filhos são imprescindíveis para o sucesso acadêmico. Para Moll (2012, p. 99), ao observar o aluno, “o esforço precisa ser recompensado para que ele se mantenha. E a recompensa do esforço de estudar é o aprender.” Todas as famílias deveriam ter essa compreensão. Por isso, os encontros escolares entre gestão, professores e pais tornam-se essenciais. Nesse sentido, Gadotti (2009, p. 53) afirma que:

Quando os pais, mães, ou seus responsáveis, acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances da criança aprender. Os pais precisam também continuar aprendendo. Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de eles desconhecerem a participação dos alunos.

A penúltima questão do Bloco II, destinada exclusivamente as monitoras e articuladoras, foi elaborada especificamente para esse grupo, considerando que elas atuam diretamente no Programa e são responsáveis pelas aulas no contraturno escolar. A pergunta foi: “Você recomendaria a função de monitor e/ou articulador do Programa Aprender Mais Escola para outra pessoa?”. A maioria (66,7% dos respondentes) respondeu que a experiência é enriquecedora e contribui para o desenvolvimento profissional; 33,3% respondeu que sim, dependendo do perfil da pessoa, pois recomendaria apenas para quem se identifica com a área da educação; e 25% respondeu que talvez, pois a experiência pode ser positiva dependendo das condições de trabalho e do suporte oferecido.

Tanto na Escola Municipal Cleilson Rodrigues quanto na Escola Municipal Sophia Lopes, no período de 2022 a 2024, uma parte das monitoras e articuladoras era composta por

jovens, sendo o contrato no Programa seu primeiro emprego. Apenas algumas já haviam atuado em escolas, lecionando em turmas regulares. As demais se configuram como aprendizes, e Moll (2012, p. 166) ressalta que “o jovem educador conhece seus alunos, trabalha com eles durante a oficina, os vê durante a semana, conhece sua família, muitas vezes conversa com os pais, conhece os espaços que as crianças e jovens frequentam e quem são seus amigos”.

Essa realidade nos leva a refletir sobre a precarização do trabalho desses voluntários. Trata-se de um contrato remunerado sem direito a férias, décimo terceiro salário ou mesmo a possibilidade de se ausentar por problemas de saúde. Não há segurança trabalhista nem estabilidade financeira — em termos gerais, é a lógica do “você trabalha e recebe, nada mais”. Como crítica a esse modelo, Antunes (2018, p. 44) afirma que:

Neste sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, downsizing, “empresa enxuta”, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde tem-se a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução deste mesmo capital.

Esse tipo de contratação voluntária é algo passageiro, pois não cria vínculos trabalhistas entre contratado e contratante. Caso o trabalho desempenhado não seja satisfatório, o desligamento é imediato, sem qualquer compensação financeira. De acordo com essa lógica, Antunes (2018, p. 44) afirma que “estas consequências no interior do mundo do trabalho evidenciam que, sob o capitalismo, não se constata o fim do trabalho como medida de valor.” É fundamental priorizar a regularização contratual de qualquer trabalhador. Um indivíduo tende a produzir melhor nesse mundo capitalista em que estamos inseridos quando é valorizado e respeitado.

Constatai, que a partir dessa experiência profissional, as monitoras e articuladoras passam a refletir sobre a continuidade ou não de sua atuação na área da educação. Dessa forma, compreende-se a resposta dada no questionário da pesquisa de campo, apesar das dificuldades apontadas por eles nos grupos focais. Em seus depoimentos, além da infrequência dos alunos, a dificuldade de aprendizagem se apresenta como outro desafio significativo. Relataram, por exemplo, casos de estudantes que chegaram ao 2º ano do Ensino Fundamental sem ter consolidado a escrita do próprio nome, sem conseguir nomear todas as letras do alfabeto e ainda em processo de desenvolvimento da coordenação motora fina, habilidade essencial para a escrita.

5.3 Vozes dos Participantes: Reflexões sobre o Programa Aprender Mais Escola

No Bloco III do questionário de pesquisa, os respondentes puderam expressar seu ponto de vista por meio de perguntas abertas sobre o Programa, com recorte para o período de 2022 a 2024. Dessa forma, tiveram a oportunidade de se manifestar de maneira mais livre. A análise das respostas aos questionários proporcionou reflexões sobre essa política pública educacional, sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, seus impactos nos resultados das avaliações externas e diagnósticas às quais os alunos do 2º ano são submetidos. Como explica Bardin (2011, p. 182), “Seu objetivo é valorizar e tratar da forma mais automática possível a informação textual original, sem transformação nem ‘codificação’: nem redução a priori da informação de base.”

Apesar das adversidades enfrentadas pelas duas escolas municipais, lócus desta pesquisa, as respostas dos participantes não apresentaram grandes divergências, o que possibilitou inferências relevantes para a construção deste trabalho. Segundo Bardin (2011, p. 81):

É isto a análise de conteúdo, muitas vezes trabalho gratuito ou desconcertante. Mas a alegria do investigador é enorme quando o estudo "bate certo" (confirmação ou infirmação de uma hipótese, não importa, desde que se obtenham resultados), ou quando um "achado" permite que se siga por outra pista ou em direção a outras interpretações.

Conforme Silva (2020, *apud* Silva, 2024, p. 121), é importante considerar os diferentes olhares sobre um determinado tema, especialmente quando se trata de pesquisas educacionais: “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos.” Com isso, o autor destaca que parte dos sujeitos possui um embasamento teórico que os capacita a elaborar respostas mais consistentes e objetivas.

De forma comparativa, as informações coletadas na pesquisa revelam uma fragilidade do Programa *Aprender Mais Escola* em uma das instituições, especificamente no que se refere à disponibilidade de espaços adequados para sua execução. Ao serem questionados sobre os locais onde ocorriam as atividades do contraturno, observou-se que a infraestrutura da Escola Municipal Cleilson Rodrigues é mais adequada, enquanto a da Escola Municipal Sophia Lopes se apresentava de forma improvisada, como destacou um dos professores dessa escola:

As atividades ocorrem em um espaço denominado ‘varanda’, caracterizado por ser

uma área aberta e improvisada, sem a infraestrutura adequada para o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas. O local apresenta diversas limitações, como a constante interferência de ruídos externos, especialmente durante o recreio ou nas aulas de Educação Física. Em dias chuvosos, a realização das atividades torna-se praticamente inviável, comprometendo significativamente o processo.

Quadro 12 - Em quais espaços da escola são realizadas as atividades do contraturno

Escola Municipal Cleilson Soares	Escola Municipal Sophia Lopes
Salas de aula vazias	Pequena varanda
Biblioteca	Pequena sala improvisada
Sala de Inovação (Informática)	
Pátio	
Quadra de esportes	

Fonte: Elaborado pela autora

Destaco que o aprendizado não deve se resumir as quatro paredes de uma sala. Demanda esforço construir uma nova identidade para a escola, de modo a atender à funcionalidade de uma política pública educacional. Assim considera Moll (2012, p. 325): “O desafio é construir uma nova identidade da escola, incrementando os tempos e espaços escolares, as dimensões curriculares, a metodologia e a prática pedagógica.” Ao reforçar essa ideia, Moll (2012 p. 325, *apud* Menezes, 2009, p. 81-82) afirma:

[...] o aumento do tempo escolar deve necessariamente se fazer associar a uma ampliação do espaço escolar. A ampliação da jornada, quando limitada exclusivamente ao espaço físico intraescolar, impede que os estudantes tenham acesso e oportunidades de convivência com outros ambientes socioculturais enriquecedores.

Sobre esse aspecto, nos grupos focais, as monitoras e articuladoras demonstraram interesse em visitar espaços educativos na cidade de Fortaleza para enriquecer ainda mais as aulas, como a Biblioteca Pública, o Museu de Arte, entre outros. Segundo um dos monitores da Escola Municipal Sophia Lopes: “Os alunos dos 2º anos estão em uma faixa etária de curiosidade e descobertas. Seria um grande aprendizado proporcionar momentos educativos fora do ambiente escolar.”

Conforme explicado na subseção 2.3 deste trabalho, para manter o anonimato dos participantes, os respondentes são identificados com pseudônimos. Aos professores foram atribuídos nomes de educadores ilustres; às gestoras, nomes de mulheres marcantes na política; e às monitoras e articuladoras, nomes de pessoas que, ainda crianças e/ou jovens, se destacaram pelo protagonismo. A seguir, apresentam-se alguns discursos dos sujeitos da pesquisa em resposta à pergunta: Como o Programa *Aprender Mais Escola* colabora com a aprendizagem dos alunos?

Vygotsky Como uma suplementação da aprendizagem, visto que, muitas vezes, os professores acabam não acessando as necessidades individuais de aprendizagem de todas as crianças e estas necessitam de um acompanhamento extra.

Montessori Considero o projeto de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, especialmente aquelas que ainda não conseguiram consolidar certos conceitos. Ele representa um apoio fundamental tanto para os alunos quanto para os professores, que podem, assim, avançar com a turma de forma mais eficaz, promovendo um melhor desempenho coletivo na aprendizagem.

Dorina Nowell O Programa Aprender Mais, apesar da carência de recursos e de profissionais especializados, pode contribuir, muitas vezes, de maneira significativa para aprendizagem dos alunos pois além de ser uma atividade ofertada pela escola proporciona que os estudantes tenham acesso a atividades, instrução e conhecimento de forma geral além das atividades que já são realizadas no turno convencional. Além disso, o projeto também acaba sendo a única forma de acompanhamento escolar de alguns alunos.

Emmi Pikler O Programa auxilia no processo de desenvolvimento de aprendizagem daquelas crianças que estão em um processo de defasagem de conhecimento em relação ao nível de sua turma. Com esse apoio as crianças conseguem avançar de forma mais satisfatória.

Marielle Franco Auxilia o aluno no processo de aquisição da leitura e da escrita, com uma atenção mais direcionada as suas necessidades.

Isadora Faber O Programa Aprender Mais Escola tem uma proposta positiva e, em teoria, pode colaborar com a aprendizagem ao oferecer um tempo extra para reforço escolar. No entanto, na prática, seu impacto é limitado devido à superlotação das salas e à dificuldade de oferecer um atendimento individualizado, especialmente nos casos de alfabetização, letramento e ensino lógico-matemático. Para que realmente contribua com a aprendizagem dos alunos, o programa precisaria de melhores condições estruturais e pedagógicas.

Brittany Wenger Melhora o desempenho acadêmico, disciplina com estudos, mas também ajuda a desenvolver habilidades sociais.

Essas reflexões indicam que o Programa *Aprender Mais Escola*, na opinião de algumas monitoras, articuladoras, professores e gestoras, é colaborativo e, no caso das turmas de 2º ano, está focado no letramento alfabético e matemático, valorizando a aprendizagem dos estudantes. Um dos respondentes destacou a dificuldade em oferecer atendimento individualizado, especialmente nos casos de alfabetização, em decorrência da superlotação das turmas, além de ressaltar a necessidade de melhorias estruturais e pedagógicas.

Nos grupos focais, especificamente entre as monitoras e articuladoras, foi expressa a dificuldade em alfabetizar os alunos sem receber formações específicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) para essa demanda. Eles precisaram ser “autodidatas” — buscar informações e experiências por conta própria, seguir as orientações dos coordenadores pedagógicos de sua unidade de ensino ou observar as aulas dos professores das turmas dos 2º

anos.

Uma das formações oferecidas foi sobre o Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), uma iniciativa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), voltada para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras em alunos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma parceria firmada entre o SEBRAE e a SME, cuja aplicação ocorre no âmbito do Programa *Aprender Mais Escola*.

A análise dessas respostas revela tanto pontos positivos quanto negativos, que emergem da prática e do empenho em desenvolver a política pública — neste caso, um Programa Educacional. As diretrizes e orientações elaboradas pelos idealizadores, destinadas à execução diária das atividades propostas e ao alcance dos objetivos almejados, são bem construídas. No entanto, como explica Sousa (2018, p. 9, *apud* Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22-23), “essas consequências reais são as interpretações que o texto político recebe na prática, como é exemplo da legislação, que possibilita diferentes interpretações, de acordo com a leitura que um grupo faz. São essas leituras e interpretações que caracterizam o contexto da prática.”. Ainda reforçando essa fala, Sousa (2018, p.9) completa:

Nesse ponto, todos os atores envolvidos “no fazer da política”, no “colocá-las em práticas”, podem efetivar as suas interpretações (rejeitando, anulando, aceitando parcialmente, etc.). Essas interpretações resultam de histórias, de interesses, de valores, etc., que cada ator político carrega dentro de si, ou seja, existe uma subjetividade da política, que não pode ser controlada, por mais que se deseje.

Outro questionamento pertinente aos sujeitos da pesquisa foi: Como você vê o envolvimento da Comunidade Escolar nas atividades do Programa? A partir de algumas respostas, que foram curtas e objetivas, é possível observar, nos quadros 13 e 14 a seguir, as falas categorizadas. Do total, 42,3% das respostas apresentaram críticas positivas e 38,4%, críticas negativas. Os demais não quiseram responder.

Quadro 13 - Como você vê o envolvimento da Comunidade Escolar nas atividades do Programa?

– Respostas positivas.

(continua)

Respondente	Falas positivas
Montessori	Bem participativa
Amélia Rodrigues	Vejo como positivo. Os pais colaboram com as atividades, e isso ajuda no desempenho da criança
Maria Lacerda	A maioria firma um bom envolvimento e o comprometimento em levar as crianças para o programa.
Malala	Bom

(conclusão)

Greta Thunberg	Acredito que o programa gera o benefício dos alunos principalmente, como também dos professores e pais, sendo assim bem aceito e colaborativo entre todos os envolvidos.
Samantha Smith	Alguns professores sabem da importância e ajudam motivando os alunos a participarem, já outros dificultam o trabalho dos monitores do projeto por causa de ego e ignorância.
Sophie Cruz	De maneira positiva
Anne Frank	Muitas famílias participam e incentivam as crianças a participarem das aulas.
Severn Cullis	Os familiares dos alunos gostam desse envolvimento no contraturno.
Brittany Wenger	Vejo que a comunidade se envolveu de forma satisfatória e acolheu bem o programa.
Autumn Peltier	Ótimo, a união da comunidade escolar com as atividades é fundamental, pois os conteúdos ficam alinhados de acordo com o que os alunos fazem no turno regular.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 14 - Como você vê o envolvimento da Comunidade Escolar nas atividades do Programa?

– Respostas negativas

Respondente	Falas negativas
Antonieta de Barros	Há a necessidade de maior participação da comunidade
Emmi Pikler	Muito baixo, muitos se recusam a trazer a criança no contraturno.
Marielle Franco	As famílias na maioria das vezes têm desculpas para não trazer os alunos.
Benedita da Silva	Acreditam que só vale como reforço escolar, outros não se interessam em levar os filhos
Dorina Nowell	Infelizmente a maior parte da família não adere ao projeto quando é realizado no contraturno, nem se interessa em buscar cooperar ou mesmo identificar os resultados obtidos pelo projeto.
Montessori	Sinto que as famílias poderiam se envolver mais com o projeto, que tanto contribui para a aprendizagem das crianças. Muitas vezes, elas não levam os filhos no contraturno, alegando questões como a distância ou incompatibilidade de horários.
Vygotsky	Nem todos os responsáveis se concretizam da importância do programa para a aprendizagem das crianças. O fato de ser no contra turno, muitas vezes também dificulta a ida dos alunos à escola, pela necessidade de deslocamento dobrado durante o dia.
Cecília Meireles	Irrisória
Maria da Penha	Ainda precisamos estar sempre em conversa com a comunidade para que eles entendam a importância do programa para a aprendizagem da criança
Lélia González	Pouco envolvimento

Fonte: Elaborado pela autora

Propositadamente, utilizei a expressão “Comunidade Escolar” na elaboração dessa pergunta do formulário. No entanto, de forma equivocada, alguns respondentes associaram essa expressão exclusivamente aos responsáveis pelos alunos. Entenderam que “comunidade” se referia apenas aos moradores dos bairros. A expressão “Comunidade Escolar” faz parte do discurso interno das instituições de ensino e engloba todos os indivíduos diretamente

envolvidos na vida escolar de uma instituição. Isso inclui alunos, professores, funcionários, pais ou responsáveis, gestores e, também, a comunidade local na qual a escola está inserida.

Seguindo o pensamento freiriano, Moll (2012, p. 83) explica que: “Para ele, a escola era um lugar de gente se relacionando social e humanamente. Mais: Freire acreditou nas escolas porque acreditava nas pessoas, na sua capacidade de tomar a história nas próprias mãos e assumir possibilidades de construir inéditos viáveis.”

A Comunidade Escolar, no meu entendimento como educadora, são essas pessoas em quem Freire acredita: pessoas capazes de transformar. Trata-se de um grupo forte que, quando determinado a atingir um objetivo, conquista vitórias. Ao observar as respostas dos questionários e avaliar as falas dos grupos focais, percebi, como pesquisadora, que ainda é necessário engajar mais as Comunidades Escolares nas ações das escolas.

Há um objetivo em comum entre os membros da Comunidade Escolar: garantir a aprendizagem dos estudantes por meio de práticas pedagógicas eficientes. Moll (2012, p. 83, *apud* Freire, 1995b, p. 96) afirma que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. Pais, professores, funcionários, gestores, monitores e articuladores compartilham uma mesma convicção nas respostas analisadas: os discentes dos 2º anos, em ambas as escolas lócus da pesquisa, precisam da atenção e do apoio de todos para avançar em sua aprendizagem.

Ainda no formulário de pesquisa, questionei as monitoras, articuladoras e professores sobre “Quais sugestões você daria para melhoria do *Programa Aprender Mais Escola?*”. As respostas a essa indagação foram bastante diversificadas, refletindo diferentes percepções e experiências. Seguem algumas respostas mais discursivas.

Kaciane Marques *O projeto precisa ser mais bem planejado, para fazer as crianças participarem. Muitas delas não conseguem, por exemplo, por não disponibilizarem ônibus para os alunos do contraturno. Os monitores deveriam ser da área da educacional, sem exceção. Com certeza o trabalho é melhor executado com quem já é ou está se formando na área.*

Autumn Peltier *Seria ótimo que houvesse mais materiais lúdicos, para que o programa se tornasse mais prazeroso e satisfatório para os alunos.*

Samantha Smith *Seria fundamental reduzir a quantidade de alunos por sala, permitindo um atendimento mais individualizado — especialmente em áreas como alfabetização e raciocínio lógico-matemático. Também seria importante oferecer formação continuada aos professores envolvidos, além de garantir mais recursos pedagógicos. Por fim, seria essencial promover reuniões mais produtivas com a gestão, focadas em escuta, planejamento e apoio, e não apenas em cobranças de resultados.*

Vygotsky *No caso da minha escola, seria interessante uma sala de fato, equipada com materiais de suporte, e acredito que a possibilidade de ampliação para aqueles alunos que não vêm no contra turno no momento em que estão na escola, mas não conseguem*

acompanhar os demais colegas.

Montessori *A ampliação dos recursos financeiros destinados ao programa, a valorização dos voluntários que contribuem com dedicação e, principalmente, que o projeto se torne uma iniciativa fixa na rede, garantindo sua continuidade e impacto positivo a longo prazo*

Percebi, nas respostas analisadas, a necessidade de espaços mais adequados para o desenvolvimento das aulas do Programa (Escola Municipal Sophia Lopes), a dificuldade de deslocamento dos estudantes para o contraturno, a ampliação dos recursos financeiros destinados à aquisição de materiais pedagógicos e a importância de que todos os monitores sejam, obrigatoriamente, da área da Educação. Quando algo precisa ser melhorado, é porque ainda não está plenamente satisfatório.

No papel, o Programa *Aprender Mais* atende a todas as exigências do PME, contempla as habilidades e competências previstas na BNCC, no DCRCE e no DCRFor, e segue os artigos do Decreto nº 14.233, de 15/06/2018. No entanto, quando colocado em prática, a partir da pesquisa comparativa entre as duas escolas lócus do estudo, observa-se que ainda são necessários muitos ajustes funcionais pois apresenta inconsistências em sua coerência interna.

Essa perspectiva é corroborada por Cavaliere (2007, p. 1030), ao afirmar que “o problema dos modelos que fragmentam a oferta das atividades educativas em diferentes ambientes é que a manutenção de uma referência, tanto para o aluno quanto para a proposta pedagógica, fica, na prática, muito dificultada.”

Na minha opinião, como pesquisadora e educadora, não deveriam existir barreiras que comprometam o pleno funcionamento de uma política pública educacional como o *Aprender Mais Escola*. Novos planejamentos, baseados nas diretrizes e orientações do Programa, deveriam considerar a integralidade dos sujeitos e das instituições de ensino. Nesse sentido concordo com a fala de Gadotti (2009, p.39) quando ele reforça que “A educação integral não deve reinventar a roda, mas potencializar tudo o que já é realizado, requalificando o que existe. Aproveitar o que está dando certo é sempre a melhor política.”

Encerrando esta parte, referente às questões elaboradas para o Bloco III, perguntamos aos participantes: “Quais aspectos positivos do Programa *Aprender Mais Escola* você mais valoriza?”. As respostas foram categorizadas por escola e respondentes, conforme apresentado nos quadros 15, 16 e 17 a seguir:

Quadro 15 – Professores dos 2º anos - Quais aspectos positivos do *Programa Aprender Mais* Escola você mais valoriza?

Escola Municipal Cleilson Rodrigues	Escola Municipal Sophia Lopes
Iniciativa de auxiliar as crianças a desenvolver, é uma ação que deve ser expandida e melhorada para realmente dar bons frutos.	O diálogo entre alunos e monitores em questões diversas
O avanço significativo na aprendizagem dos participantes.	Acompanhamento escolar.
Um dos aspectos que mais valorizo no Programa é a oportunidade de reforço e aprofundamento da aprendizagem fora do turno regular. Os encontros com grupos menores de alunos permitem uma atenção mais individualizada, o que contribui diretamente para o desenvolvimento das crianças. Além disso, a proposta de atividades mais lúdicas e interativas com jogos pedagógicos, dinâmicas, oficinas, torna o processo de aprendizagem mais interessante e significativo para os alunos.	A possibilidade de trabalhar com um menor número de crianças
O progresso das crianças na resolução das atividades de sala.	Desenvolvimento de habilidades cognitivas, desenvolvendo o pensamento crítico do aluno. Colaboração dos professores com outros profissionais da educação. O programa também ajuda na motivação dos alunos para que eles aprendam a se desenvolver.
O apoio aos professores diante das diversas demandas que já são enfrentadas na sala de aula convencional e a contribuição para a aprendizagem dos alunos	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 16 – Monitores e articuladores - Quais aspectos positivos do Programa Aprender Mais Escola você mais valoriza? (continua)

Escola Municipal Cleilson Rodrigues	Escola Municipal Sophia Lopes
Trabalho específico nas dificuldades de cada aluno	Evolução do aprendizado
O foco na dificuldade pessoal do aluno, o acompanhamento diário, atividades lúdicas entre outros trazia um melhor desempenho e progresso dos alunos.	Conhecer melhor a profissão e a aproximação com as crianças.
Suporte de apoio para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos	Um dos aspectos mais positivos do Programa Aprender Mais Escola foi o envolvimento genuíno de alguns professores, que se dedicaram de forma significativa ao processo. Isso fez diferença no desenvolvimento dos alunos que também demonstraram empenho. Ver o progresso desses estudantes foi algo muito especial. Além disso, para quem deseja seguir carreira na educação, participar do programa é uma experiência enriquecedora, pois proporciona vivência real em sala de aula e contato direto com os desafios e conquistas do processo de aprendizagem.
O fortalecimento da aprendizagem dos alunos.	Os alunos terem a oportunidade de estar dentro da escola no período "integral" para melhorar seu aprendizado e evitar estar em outros ambientes que, muitas vezes, não contribuem para o seu desenvolvimento.
A valorização das atividades extracurriculares e o	A forma como a gestão da escola tratava os monitores e

(conclusão)

fortalecimento das questões básicas como: escrita, leitura e matemática básica.	os alunos
	Capacidade de dar uma atenção mais individualizada ao aluno
	As diversas formas que temos para trabalhar a leitura e como o processo não necessariamente é tratado como uma obrigação para os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 17 – Diretores e coordenadores - Quais aspectos positivos do Programa Aprender Mais Escola você mais valoriza?

Escola Municipal Cleilson Rodrigues	Escola Municipal Sophia Lopes
Trazer o aluno para dentro da escola e realizar um acompanhamento direcionado.	A proposta de fortalecer a aprendizagem de leitura e escrita da criança, assim como mudar a defasagem na própria.
A aprendizagem lúdica, o trabalho em conjunto, a divisão de alunos por níveis.	
A oportunidade de a criança ter acesso a outras formas de aprender, jogos.	
Oferecer mais tempo escolar, diminuir a vulnerabilidade, oferecer alimentação	

Fonte: Elaborado pela autora

Em meio a tantos desafios do Programa, os aspectos positivos foram variados, mas houve um consenso entre a maioria: a aprendizagem dos alunos permanece como foco central. Algumas respostas dos participantes chamaram mais a minha atenção:

Isadora Faber Um dos aspectos mais positivos do Programa Aprender Mais Escola foi o envolvimento genuíno de alguns professores, que se dedicaram de forma significativa ao processo. Isso fez diferença no desenvolvimento dos alunos que também demonstraram empenho. Ver o progresso desses estudantes foi algo muito especial. Além disso, para quem deseja seguir carreira na educação, participar do programa é uma experiência enriquecedora, pois proporciona vivência real em sala de aula e contato direto com os desafios e conquistas do processo de aprendizagem.

A respondente Isadora Faber, participante do questionário aplicado as monitoras e articuladoras, destaca a participação dos professores da Escola Municipal Sophia Lopes no *Aprender Mais Escola*. Essa participante da pesquisa me relatou, pessoalmente, que alguns professores do 2º ano traziam sugestões de jogos, visitavam o ambiente onde o Programa era desenvolvido, compartilhavam os resultados das avaliações dos estudantes e ainda informavam quais habilidades de português e matemática ainda não estavam consolidadas. Essa parceria mostrou-se extremamente positiva.

Outro ponto interessante foi o fato de a respondente se referir ao Programa como uma experiência valiosa para quem deseja seguir carreira como educador. Esse relato se alinha

à visão de Moll (2012, p. 82), quando a autora ressalta que: “Da escola levamos o que vivenciamos, na totalidade e complexidade das dimensões em que vamos aprendendo e construindo o nosso ‘ser mulher’ e/ou ‘ser homem’, não importa se como educandos ou como educadores.”

A educação é, portanto, um processo humanizador. Direta ou indiretamente, quem trabalha na formação de pessoas precisa se identificar com a profissão docente. Essa percepção dialoga com a perspectiva freiriana apresentada por Moll (2012, p. 83), quando afirma: “Acreditamos que assim estaremos trabalhando e educando, inspirando-nos na perspectiva freiriana, a serviço da aprendizagem de corpos conscientes, em inacabado e permanente processo de humanização.”

Anne Frank Os alunos terem a oportunidade de estar dentro da escola no período "integral" para melhorar seu aprendizado e evitar estar em outros ambientes que, muitas vezes, não contribuem para o seu desenvolvimento.

A respondente Anne Frank, participante do questionário aplicado as monitoras e articuladoras, também da Escola Municipal Sophia Lopes, apresenta, de forma indireta, em sua resposta, dois objetivos específicos do Programa *Aprender Mais*: XII – dar assistência educacional a estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social; e XVIII – melhorar a aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade (FORTALEZA, 2025, p. 14).

Para a respondente, o fato de o estudante passar mais tempo na escola proporciona maior segurança e oferece mais oportunidades de aprendizado. No entanto, essa não era, há algumas décadas, a visão que muitas autoridades tinham sobre a educação em tempo integral. Nesse sentido, julgamos oportuno relembrar uma dessas concepções, a partir da crítica feita por Cavaliere (2007, p. 1029), ao discutir a escola de tempo integral, historicamente associada a uma lógica de reformatório que perdurou por décadas: “Uma outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua.”

Atualmente, a concepção de escola em tempo integral mudou, o que explica a resposta do participante Anne Frank, que destaca, em sua fala, o cuidado e a atenção aos estudantes como um fator positivo. Essa mudança de concepção é evidenciada no DCRFor (2024, p. 15), que afirma:

Sua importância deve-se às diferentes demandas existentes na sociedade contemporânea, onde a garantia das aprendizagens associada ao cuidado desse

estudante em tempo ampliado, orientados pelo desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, físicas e ambientais, buscam a melhoria do desempenho acadêmico e a consequente redução da repetência e da evasão escolar, objetivos últimos desse atendimento no contexto nacional.

A respondente Dorina Nowell, participante do questionário aplicado aos professores do 2º ano da Escola Municipal Cleilson Rodrigues, valoriza o Programa *Aprender Mais Escola* por oportunizar o reforço e o aprofundamento da aprendizagem no contraturno escolar. Destaca, ainda, a realização de atividades mais lúdicas e interativas, bem como a importância do atendimento individualizado aos estudantes.

Dorina Nowell Um dos aspectos que mais valorizo no Programa é a oportunidade de reforço e aprofundamento da aprendizagem fora do turno regular. Os encontros com grupos menores de alunos permitem uma atenção mais individualizada, o que contribui diretamente para o desenvolvimento das crianças. Além disso, a proposta de atividades mais lúdicas e interativas com jogos pedagógicos, dinâmicas, oficinas, torna o processo de aprendizagem mais interessante e significativo para os alunos.

Essa participante me relatou, em uma conversa informal, que os alunos do 2º ano são constantemente pressionados, ao longo de todo o ano letivo, a demonstrarem eficiência no letramento em Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que são submetidos a diversas avaliações. Segundo ele, uma dessas avaliações, dependendo do nível de proficiência das turmas dessa série, pode resultar na premiação da escola. Como forma de tornar essa caminhada mais leve para seus alunos, esse professor compartilha, com os monitores do *Aprender Mais Escola*, a ideia de realizar aulas práticas, lúdicas e interativas.

Freire defendia a ideia de “mudar a cara da escola”, assim como o participante Vygotsky, que busca constantemente aprimorar suas aulas e compartilhar seus saberes. Moll (2012, p. 90, *apud* Freire, 1993, p. 63) reforça esse pensamento freiriano ao afirmar: “A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha; a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.”

Sou educadora e me sinto satisfeita ao perceber que ainda existem profissionais que, apesar das adversidades, tornam a escola um ambiente acolhedor, de sabedoria e aprendizado. São educadores que caminham conforme as nuances do tempo, modernizando-se diante da contemporaneidade e abraçando as políticas públicas educacionais que trazem benefícios para toda a comunidade escolar.

As demais respostas dos questionários, referentes aos aspectos positivos do programa, foram sucintas e objetivas, mas refletiram favoravelmente sobre o *Aprender Mais Escola*, especificamente no que se refere ao aprendizado dos estudantes. Durante os grupos

focais, foram levantados diversos outros pontos, como incertezas, insatisfações e o desejo de reestruturação da política pública — porém, sem indicativos de desejo pela sua descontinuidade. Esse cenário configura um novo objeto de estudo e pode se tornar tema para uma nova pesquisa ou, simplesmente, para o aprofundamento desta, a partir de outros objetivos.

5.4 Aprender Mais Escola e seu reflexo nos resultados das avaliações das escolas pesquisadas (2022–2024)

Inicialmente, foi exposta neste trabalho a problemática que me motivou a realizar esta pesquisa de campo: Como a implementação do Programa *Aprender Mais Escola* nos 2º anos do Ensino Fundamental se configurou no processo de ensino e aprendizagem em duas escolas públicas municipais de Fortaleza-CE, apesar de suas limitações?" A partir dessa pergunta, delimitamos o lócus de pesquisa e estabelecemos o recorte temporal entre os anos de 2022 e 2024.

Dessa problemática, duas questões — já apresentadas no início deste trabalho — serão retomadas nesta subseção, que trata dos resultados das Avaliações Diagnósticas e do SPAECE Alfa nas Escolas Municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes. São elas: a) Qual foi o índice de proficiência leitora dos alunos do 2º ano matriculados no Programa *Aprender Mais Escola*, segundo os resultados do SPAECE Alfa e das Avaliações Diagnósticas? b) como a permanência integral desses alunos no ambiente escolar contribuiu para o seu desempenho acadêmico, apesar das limitações do Programa?

Ao longo de cada ano letivo, todas as escolas públicas municipais de Fortaleza realizam avaliações mensais e periódicas com o objetivo de analisar o desempenho acadêmico dos estudantes. Ao final do ano, os alunos são submetidos à aplicação do SPAECE — no caso das turmas do 2º ano, à versão específica chamada SPAECE Alfa. Sousa (2025, p. 133) explica:

Historicamente, a idealização do SPAECE-Alfa, surge pela importância na alfabetização das crianças, acompanhada pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esta modalidade atende as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública do estado do Ceará e do município de Fortaleza, que deve atender os objetivos do Sistema Permanente de Avaliação, conforme visto.

A escola pública que atinge no SPAECE, a meta projetada de proficiência recebe premiações em dinheiro, destinadas a investimentos na própria unidade de ensino. Em sua dissertação de mestrado, Sousa (2025, p. 133–134) explica o que é essa avaliação, em quais turmas é aplicada e qual é o seu objetivo.

O SPAECE, programa criado pelo Governo do Ceará, em 1992, através da Secretaria da Educação (SEDUC), proporciona a Avaliação de Desempenho Acadêmico, que é um processo de análise sobre o desenvolvimento do/a aluno/a em relação ao ensino-aprendizagem, de forma contínua e cumulativa, que considera diversos fatores, como atitudes, motivação, relação professor/a aluno/a e entorno familiar. (Sousa, 2025, p.133)

O SPAECE é composto por diferentes avaliações, como: SPAECE-Alfa, avalia a alfabetização no 2º ano; avaliação do ensino fundamental, se volta aos/as alunos/as do 5º e 9º anos, e avaliação do Ensino Médio, com enfoque nos/as alunos/as da 1ª, 2ª e 3ª séries. (Sousa, 2025, p.134)

No caso das avaliações mensais e periódicas entregues às escolas pela SME, elas servem para avaliar, de forma gradual, o desempenho acadêmico das turmas. Essas avaliações chegam a gerar rankings de melhores resultados entre as escolas municipais de Fortaleza, organizados separadamente por Distrito de Educação.

As Avaliações Diagnósticas que identificam os níveis de leitura e escrita dos estudantes são mensalmente aplicadas, enquanto as avaliações periódicas são em três momentos ao longo do ano letivo: a ADR Inicial, realizada no início do primeiro semestre; a ADR Intermediária, no meio do ano; e a ADR Final, no encerramento do segundo semestre. Essa organização permite diagnosticar, acompanhar e promover, de forma contínua, o progresso da aprendizagem.

Com aulas regulares e o Programa *Aprender Mais Escola* no contraturno, gestoras, professores, monitoras e articuladoras buscam fortalecer o ensino dos estudantes e garantir seus direitos de aprendizagem. No entanto, também se sentem pressionados a manter e/ou elevar os índices de proficiência leitora dos discentes. Os desafios para alcançar bons resultados nas avaliações não seguem uma fórmula única, já que, a cada ano, os estudantes apresentam características distintas, a Comunidade Escolar passa por transformações e as exigências se tornam mais específicas.

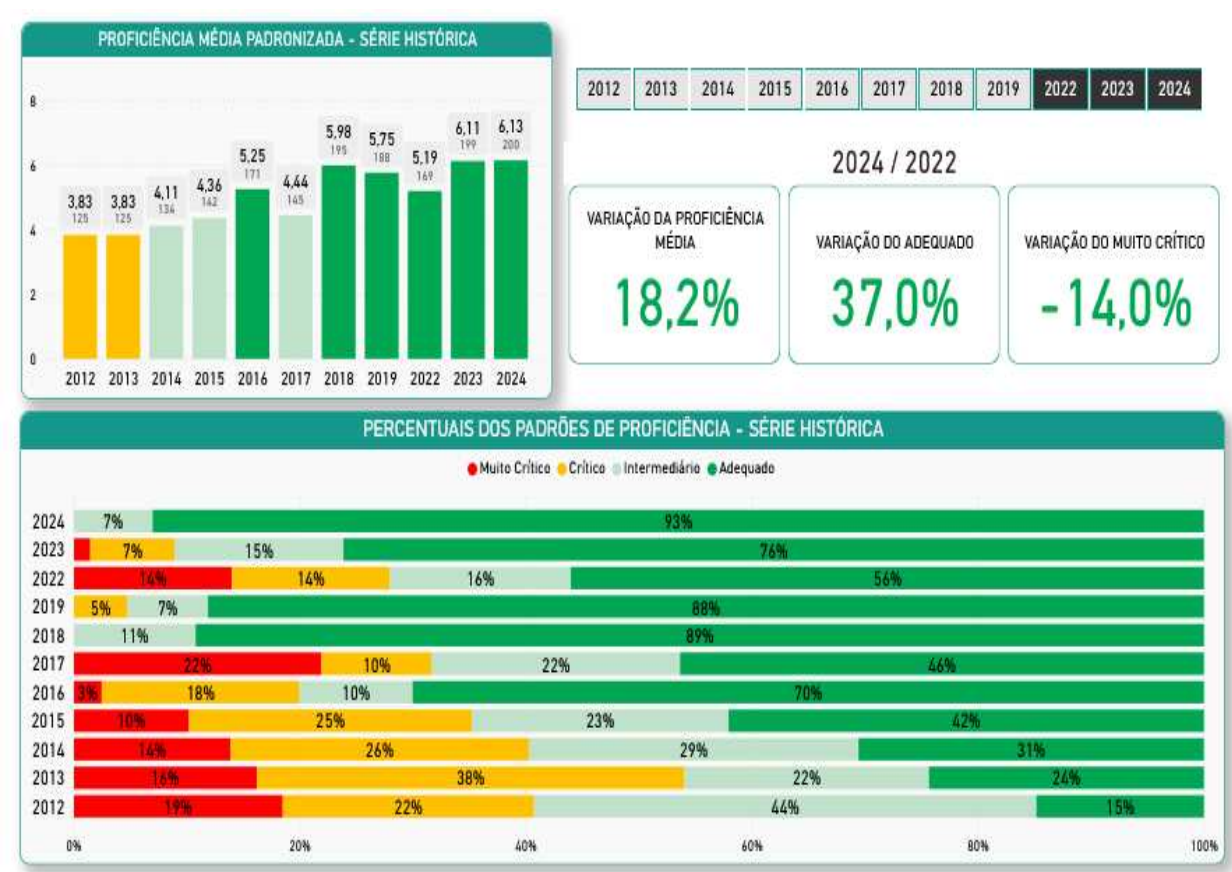
Ao refletir sobre a pressão por bons resultados, Moll (2012, p. 33–34) critica a lógica do "treinamento para avaliação", afirmando: “Encontramos escolas e redes de ensino que orientaram esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para saírem-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino.”

Moll (2012, p. 34) ainda lamenta o uso do contraturno com o objetivo de evitar punições aos docentes pelos baixos resultados de seus estudantes, destacando: “[...] aproveitar o turno extra para que os docentes não sejam punidos pelos baixos resultados dos seus

estudantes, para que, aumentando as médias nas avaliações por resultados, sejam merecedores de bônus.”

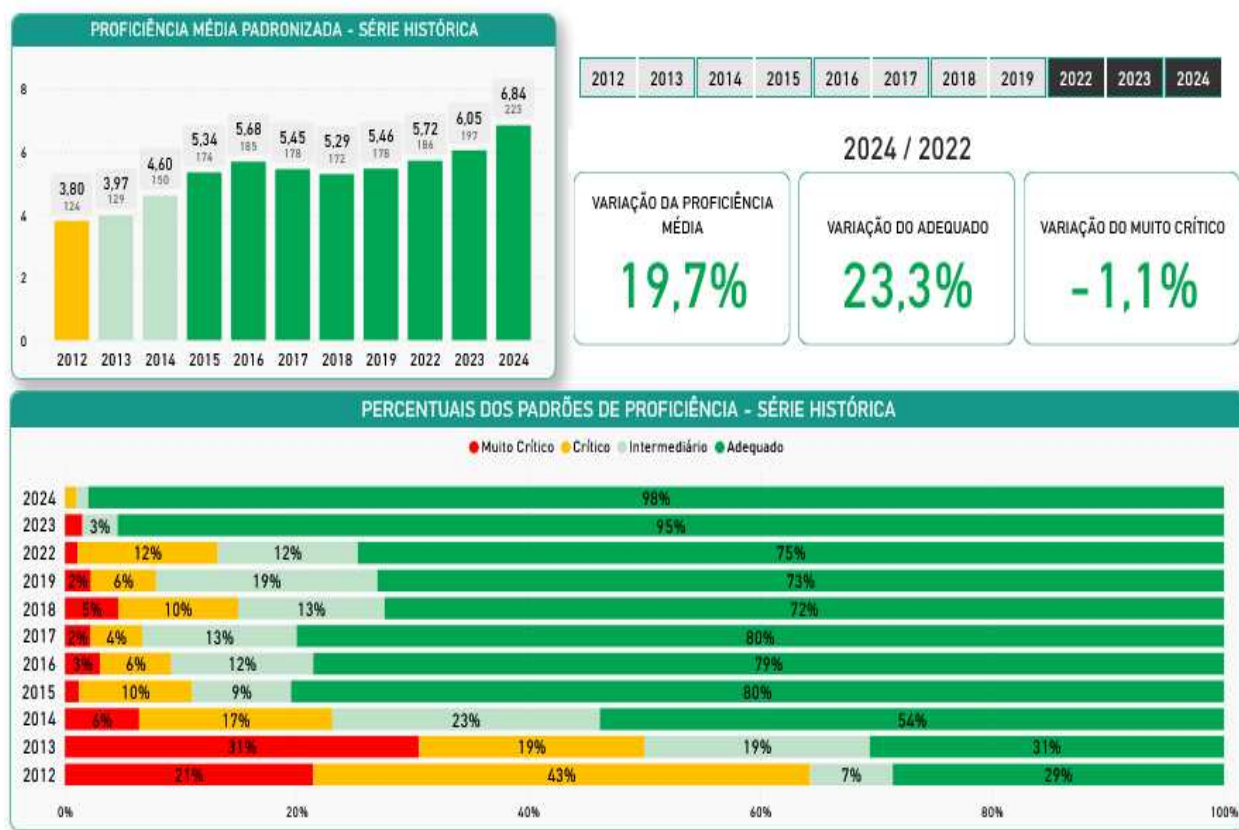
Nesta subseção, apresento os resultados das avaliações mencionadas, referentes ao recorte temporal de 2022 a 2024, nas Escolas Municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes, exclusivamente nas turmas de 2º ano. A partir desses dados, observa-se a contribuição do *Programa Aprender Mais Escola* para os resultados obtidos, considerando que o atendimento no contraturno priorizava o fortalecimento da alfabetização desses estudantes.

Gráfico 1 – SPAECE Alfa – 2º ano do Ensino Fundamental - Resultado Histórico da Escola Municipal Cleilson Rodrigues – Comparativo entre as edições.



Fonte: CAEd/UFJF Elaborado por COGEST/SME

Gráfico 2 – SPAECE Alfa – 2º ano do Ensino Fundamental - Resultado Histórico da Escola Municipal Sophia Lopes – Comparativo entre as edições.



Fonte: CAEd/UFJF Elaborado por COGEST/SME

Os padrões de desempenho estudantil são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis de proficiência, com base nas expectativas de aprendizagem para cada etapa e componente curricular avaliados (Célula de Avaliação e Resultados – COGEST – SME, 2025). Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, esses padrões são representados por cores, que indicam o nível de proficiência em relação às expectativas de aprendizagem de cada componente curricular. Dessa forma, a classificação é composta por quatro níveis: vermelho, que indica desempenho muito crítico; amarelo, correspondente ao nível crítico; verde claro, que representa o nível intermediário; e verde escuro, que sinaliza desempenho adequado.

Na condição de educadora e pesquisadora deste estudo, compartilho da crítica feita por Moll (2012), que questiona os usos e abusos de Programas sérios, elaborados para a ampliação da jornada escolar, quando estes passam a servir às políticas de avaliação por resultados e à competitividade escolar. Assim, Moll (2012, p. 34) ressalta que esses Programas sérios “são tentados a entrar nas lógicas tradicionais que regem nosso seletivo sistema escolar,

a se adaptar às lógicas e valores que outros programas impõem, como a política nacional de avaliação por resultados, por comparações competitivas entre escolas e redes ou por medo e incentivos aos mestres. Bônus, prêmios e castigos.”

Sousa (2025), em consonância com o pensamento de Moll (2012), cita em sua dissertação de mestrado a visão de Luckesi¹⁵ sobre o real propósito da avaliação, que também diverge da lógica da política nacional de resultados.

Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para as suas decisões e o seu agir. [...]. A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando (Sousa, 2025, p.148 *apud* Luckesi, 2011b, p. 171 e 176).

Anualmente, as escolas planejam e se organizam para preparar seus alunos para o SPAECE, pois não é desejável que as instituições fiquem classificadas em outra cor que não seja o verde escuro. Ao analisar o Resultado Histórico das duas escolas municipais, lócus desta pesquisa (gráficos 9 e 10), no SPAECE Alfa, turmas de 2º anos, constatou-se que houve um avanço gradativo em Língua Portuguesa no período de 2022 a 2024. Ambas as unidades escolares atingiram o domínio das habilidades correspondentes aos níveis avaliados, permanecendo, assim, classificadas no nível adequado (verde escuro). Conheça os padrões de desempenho estudantil estabelecidos para os 2º anos do Ensino Fundamental e suas características em língua portuguesa (Célula de Avaliação e Resultados – COGEST – SME, 2025).

- a) **Muito crítico (não alfabetizado + alfabetização incompleta):** Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e área de conhecimento avaliados, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
- b) **Crítico (intermediário):** Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e

¹⁵ Cipriano Luckesi é filósofo, professor aposentado, pesquisador e conferencista na área educacional. Com uma vasta experiência na docência e na pesquisa científica, o professor é conhecido como uma das maiores referências no campo da avaliação educacional no Brasil

habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.

- c) **Intermediário (suficiente):** Padrão considerado razoavelmente adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
- d) **Adequado (desejável):** Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimentos avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

As escolas municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes encontram, no *Aprender Mais Escola*, um importante apoio educacional para os estudantes. O fortalecimento da aprendizagem, promovido por esse Programa, funciona como um reforço pedagógico que contribui diretamente para a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos. A parceria entre os professores das turmas regulares, as monitoras e as articuladoras, sob a coordenação da gestão escolar, têm favorecido significativamente o desempenho acadêmico dos discentes.

Além disso, constatei, a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa nos grupos focais, que há uma real preocupação com o dia da aplicação do SPAECE Alfa nas turmas de 2º ano, a ponto de a rotina escolar ser modificada nesses dias. Nos anos de 2022 e 2023, a avaliação era aplicada em um único dia; contudo, com a inclusão do componente curricular de Matemática, passou a ser realizada em dois dias. Como relatam os participantes, são “dias de sofrimento e angústia”. Vale destacar que, somente em 2024, foi avaliada a proficiência em Matemática nas escolas municipais de Fortaleza. Na ocasião, a Escola Cleilson Rodrigues obteve média 529 e a Escola Sophia Lopes, média 618 — ambas consideradas adequadas, representadas pela cor verde escuro.

Parente (2021), ao citar Luckesi (2006), demonstra concordância com sua concepção de avaliação quando ele assevera:

que o exercício pedagógico escolar está “atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Isso porque, o foco está na: “atenção na promoção”, “atenção nas provas”, “os pais estão voltados para a promoção”, “o estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames”, “o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames”. (Parente, 2021, p. 61, *apud* Luckesi, 2006, p. 18-20)

Em um dos grupos focais, a professora Montessori do 2º ano desabafou que, no dia de sua lotação, lhe foi oferecida essa turma, e ela ficou receosa de aceitá-la, pois já havia presenciado, em outras escolas, situações de muita pressão sobre docentes e estudantes para se prepararem para o SPAECE Alfa. Contudo, como a participante se considera uma boa alfabetizadora, aceitou o desafio e conseguiu consolidar o processo de alfabetização de sua turma.

Os resultados das Avaliações Diagnósticas Mensais e Periódicas, que as escolas fornecem à SME, constituem evidências das ações pedagógicas implementadas ao longo dos anos letivos, além de servirem como instrumento de monitoramento da qualidade da educação ofertada. Parte dessas informações foi disponibilizada pela própria COGEST, enquanto outra parte contou com a colaboração dos gestores das escolas. A seguir, apresentam-se, de forma sequencial, informações referentes a essas avaliações, extraídos do Painel de Resultados, elaborado pela COGEST-SME.

Na avaliação mensal de leitura, os estudantes são convidados a ler palavras, frases e textos. Com base na quantidade de acertos e no modo como essas leituras são realizadas, são estabelecidos perfis de leitores. Esses perfis indicam o tipo de comportamento do leitor durante a leitura e seus desempenhos como leitores. (Célula de Avaliação e Resultados – COGEST – SME, 2025).

As avaliações formativas tem como objetivo principal identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, dentro de um determinado período letivo. O foco dos seus resultados é fornecer informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, de modo que o professor e estudantes possam ter um diagnóstico em tempo hábil para rever os caminhos e as escolhas pedagógicas feitas até então. (Célula de Avaliação e Resultados – COGEST – SME, 2025).

A avaliação, como ferramenta para a tomada de decisão política no âmbito educacional, é apresentada por Parente (2021), ao concordar com Schmitz e Almeida (2011), quando os autores explicam que há distinção entre “avaliação de políticas” e “políticas de avaliação”. Parente (2021, p. 62, *apud* Schmitz e Almeida, 2011, p. 43) afirma que: “O papel da política de avaliação é identificar as demandas, necessidades e apoios. [...] As avaliações fornecem informações sobre o *status quo* em regiões, estados e até em instituições de ensino, o que permite ao governo a identificação de necessidades prioritárias [...]”

Disponibilizamos, nos quadros 18 e 19 a seguir, os resultados das Avaliações Diagnósticas Mensais e Intermediárias das Escolas Municipais Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes, considerando o recorte temporal de 2022 a 2024, aplicado no início e no final de cada semestre letivo. Esses dados possibilitam acompanhar a trajetória de aprendizagem das turmas de 2º ano e a contribuição do *Programa Aprender Mais Escola*.

Quadro 18 – Resultados das Avaliações Diagnósticas Mensais – Lendo textos com fluência e lendo textos silabando (2022-2024)

2º ANO	ESCOLA MUNICIPAL CLEILSON RODRIGUES		ESCOLA MUNICIPAL SOPHIA LOPES	
ANO LETIVO	INÍCIO DO SEMESTRE	FINAL DO SEMESTRE	INÍCIO DO SEMESTRE	FINAL DO SEMESTRE
2022	10,9% 55 alunos	55,35% 56 alunos	22,91% 96 alunos	76,28% 97 alunos
2023	23,61% 72 alunos	80% 70 alunos	32,35% 68 alunos	72,85% 70 alunos
2024	30,88% 68 alunos	82,35% 68 alunos	26,66% 75 alunos	75,34% 73 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 19 – Resultados das Avaliações Periódicas de Português (2022-2024)

2º ANO	ESCOLA MUNICIPAL CLEILSON RODRIGUES		ESCOLA MUNICIPAL SOPHIA LOPES	
ANO LETIVO	INÍCIO DO SEMESTRE	FINAL DO SEMESTRE	INÍCIO DO SEMESTRE	FINAL DO SEMESTRE
2022	40,1% 55 alunos	63,5% 56 alunos	64,3% 96 alunos	92,3% 97 alunos
2023	40,2% 72 alunos	78,5% 70 alunos	65,7% 68 alunos	84,8% 70 alunos
2024	69,4% 68 alunos	81,4% 68 alunos	74,1% 75 alunos	89,4% 73 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados apresentados nos quadros 18 e 19, a pesquisa evidenciou avanços significativos nas duas escolas municipais no que se refere ao letramento alfabético dos alunos do 2º ano. Os resultados confirmam a importância do trabalho desenvolvido tanto no turno regular quanto no contraturno escolar, refletindo diretamente no desempenho dos estudantes. O esforço para que a aprendizagem seja consolidada depende, em grande parte, dos recursos humanos das escolas, uma vez que o Programa ainda apresenta necessidade de melhorias em diversos aspectos — muitos deles, inclusive, foram apontados nas falas dos sujeitos da pesquisa.

É pertinente, neste momento, fazer uma ressalva quanto às atividades propostas no *Programa Aprender Mais Escola*, para que os leitores e estudiosos desta pesquisa não concluam, de forma precipitada, que o Programa realiza “mágicas”. Não se trata disso, tampouco de afirmar que ele funciona exclusivamente em função das avaliações aplicadas ao longo do ano letivo. O *Aprender Mais Escola* possui diretrizes e orientações próprias, devidamente respaldadas por diversos documentos legais e normativos. As atividades desenvolvidas são diversificadas, e, nesse sentido, Oliveira (2023, p. 84), em sua dissertação, destaca que “a

ampliação do tempo escolar poderá favorecer a efetivação da educação integral; no entanto, é imprescindível considerar a natureza das atividades que serão desenvolvidas neste tempo complementar.” A autora ainda ressalta que, do contrário, isso não seria possível:

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes ‘mais do mesmo’ – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (Oliveira, 2023, p.84 *apud* Brasil, 2009. p.32).

A análise criteriosa do *Programa Aprender Mais Escola*, com foco no aprendizado dos estudantes, revelou diversas vertentes que demandam um olhar mais minucioso, crítico e propositivo. É fundamental que a extensão do tempo escolar ocorra em condições apropriadas, seja por meio da adequação dos espaços físicos para a efetivação das atividades, seja pela criação de um ambiente no contraturno mais acolhedor, atrativo e favorável à aprendizagem.

Todos os resultados das avaliações, nas duas escolas, foram favoráveis e, certamente, seriam ainda melhores se essa política pública educacional funcionasse em sua integralidade. As escolas da rede pública municipal atingiriam, nas turmas de 2º ano, a meta de alfabetizar 100% dos estudantes até o final dessa etapa, conforme estabelecido no Plano Municipal de Educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O município de Fortaleza, apesar de promover transformações sociais significativas na educação, ainda precisa alcançar objetivos mais ambiciosos. Esta pesquisa, focada na educação integral a partir da política pública educacional *Aprender Mais Escola*, exemplifica a necessidade de continuidade das ações governamentais.

Durante meus vinte e três anos de atuação na área da educação, pude acompanhar políticas públicas educacionais que foram descontinuadas ou reformuladas. Por meio desta pesquisa, apresento os benefícios que uma política social bem estruturada pode trazer para a educação, bem como os impactos negativos que a falta de planejamento pode causar, comprometendo o sucesso das propostas.

A escola pública é um direito, uma conquista da democracia, e desempenha um papel fundamental na sociedade, sendo a principal instituição responsável pela educação e formação cidadã. Segundo o DCRFor (2023, p. 31, volume 1), "Os princípios para uma escola pública de qualidade na perspectiva da SME são definidos como condutores sistêmicos".

Isso significa que é necessário refletir sobre os pilares que sustentam a educação oferecida e as oportunidades educativas mediadas nesse processo. Cabe aos órgãos governamentais garantir a continuidade e a seriedade das políticas públicas que proporcionem uma base sólida para as escolas públicas. É importante evitar que a subjetividade neoliberal das escolas privadas ganhe espaço em uma instituição democrática, que foi conquistada ao longo de um extenso período histórico.

Ao descrever a trajetória institucional do Programa Aprender Mais nas escolas municipais de Fortaleza-CE, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se a preocupação em garantir uma educação integral, em tempo integral, para os estudantes, conforme as diretrizes e orientações que norteiam o Programa. O delineamento das ações pedagógicas voltadas para o cumprimento do currículo e das atividades definidas para o 2º ano do Ensino Fundamental, embora estabelecido pelos documentos orientadores, tornou-se um ponto frágil, segundo os sujeitos da pesquisa, devido à ausência de materiais estruturados de ensino, à carência de formações para monitores e articuladores, e à escassez de recursos pedagógicos.

Mostrar o desempenho dos estudantes, entre os anos de 2022 e 2024, nas escolas Cleilson Rodrigues e Sophia Lopes, a partir dos resultados das Avaliações Diagnósticas da SME e do SPAECE Alfa, foi uma forma de evidenciar que o Programa *Aprender Mais Escola*, apesar

de suas limitações, é capaz de contribuir para o avanço acadêmico dos estudantes, uma vez que o índice de proficiência, nesse recorte temporal, apresentou crescimento gradual.

Fortaleza, como uma metrópole com grande potencial, pode avançar ainda mais no campo da educação. Promover conhecimento e fortalecer a identidade das escolas públicas por meio de estratégias sólidas em suas políticas públicas educacionais. Assim destaca o DCRFor (2023, p.32, volume 1) “A democracia é condição necessária para uma escola que preza pela qualidade socialmente referenciada e que está em defesa de ambientes pedagógicos mais equânimes”.

Pensar caminhos que sinalizem para a melhoria de vida da população brasileira sempre implicará em voltar-se para o fortalecimento da Educação. Dentre as diversas possibilidades de abertura desses caminhos, o desejo histórico de um currículo base e, ao mesmo tempo, o respeito e valorização das singularidades locais e regionais estão presentes (Ceará, 2019, p.26)

Os estudantes devem ser preparados para os desafios da vida adulta, tornando-se cidadãos que detêm conhecimentos que resguardam seus direitos e reconhecem seus deveres. Apesar de suas fragilidades, o programa *Aprender Mais Escola* é uma política pública educacional que garante a ampliação da jornada escolar de maneira qualitativa. De acordo com Cavaliere (2007, p.1019) “o chamado ‘efeito escola’, que pode ser analisado em várias dimensões da realidade escolar, tais como tamanho da escola, turma, professor, tipo de gestão, recursos e tempo, entre outros, tem explicado grandes diferenças no desempenho de alunos”.

Destaco que as políticas públicas na área da educação precisam ser fortalecidas e contínuas. Para que isso ocorra, é necessária a articulação de um trabalho intersetorial que coloque a educação como prioridade no desenvolvimento de políticas públicas, garantindo ações integradas, recursos adequados e condições efetivas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Espero que este trabalho contribua para estimular novos pesquisadores a avaliar o *Programa de Fortalecimento Aprender Mais Escola*, e reconhecer que há debates que necessitam ser ampliados a partir de outras temáticas igualmente relevantes, tais como: a precarização na contratação de monitores e articuladores, a infrequência dos estudantes no contraturno, a insuficiência de espaços físicos adequados, a ausência de formações continuadas para monitores e articuladores, bem como a falta de tempo destinado ao planejamento pedagógico.

Todas essas questões configuram fragilidades do Programa, impactando

diretamente sua efetividade, sendo o estudante o principal interessado na eficiência dessa política pública. Encerro esta pesquisa com a percepção de que se trata de um processo em constante construção, uma vez que, ao abordar uma política pública educacional de ampla dimensão, permanecem diversas questões que ainda precisam ser aprofundadas, analisadas e debatidas. Como nos lembra Paulo Freire, “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Deixo enfim a seguinte reflexão: que as ações sistematizadas pelo governo tenham o interesse público como principal norte, sem submeter a população a discursos de ódio contra partidos e coligações em períodos eleitorais. A sociedade civil depende de uma boa gestão para avançar em seus principais pilares: saúde, segurança e educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tatiani. Garcia de. **História da educação no Brasil**. Curitiba: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; AGUIAR, Maria Porto de; JOYE, Cassandra Ribeiro. **Políticas educacionais**. Fortaleza: UAB, IFCE, 2010.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

BALL, Stephen J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas – Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, n. 2-3, p. 19-33, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma do ensino médio fracassou na ditadura. **Agência Senado**, Brasília, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 15 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: [inserir data de acesso, se quiser manter padronizado].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 28 jan. 2010.

BRASIL. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza: 2015-2025**. Fortaleza, jun. 2015.

BRASIL. Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação passo a passo**. Créditos: Danise Vivian, Débora Kátia Nogueira Cavalli, Gesuina de Fátima Elias Leclerc, Jaqueline Moll, João Alberto Chagas Lima, Lucenir de Andrade Pinheiro, Márcia Rosa da Costa, Maria Eliane dos Santos, Neusa Macedo, Suzana Pacheco.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Cláudio Pinto. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 77, p. 162–174, set./dez. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CÉLULA DE AVALIAÇÃO E RESULTADOS – COGEST – SME. **Painéis de Resultados**. Prefeitura de Fortaleza. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/painelsme>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, [S.l.], v. 18, 18 set. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. cap. 5, p. 173-200.

DOCUMENTO REFERENCIAL DO CEARÁ – DCRFor. Volume 7, 2024. **Modalidades: Educação Especial Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, 2024.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FARIAS, José Vagner de. **O neoliberalismo e as reformas da Constituição Federal de 1988**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, n. 11, v. 1, 2014.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Desmitificando a metodologia da pesquisa**. Fortaleza:

INESP, 2024.

FORTALEZA. Prefeitura e universidades assinam convênios para a oferta de vagas de mestrado e doutorado para profissionais do magistério. **Canal da Educação de Fortaleza**, 03 jun. 2022. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7480:prefeitura-e-universidades-assinam-conv%C3%AAnios-para-a-oferta-de-vagas-de-mestrado-e-doutorado-para-profissionais-do-magist%C3%A9rio&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 05 out. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Política educacional, gestão e aprendizagem**. Organização de Eloísa Maia Vidal e Anderson Gonçalves Costa. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza; Ed. UECE, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **SME comunica sobre prorrogação do banco de gestores das unidades escolares**. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sme-comunica-sobre-prorrogacao-do-banco-de-gestores-das-unidades-escolares/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do professor).

GENTILI, Pablo; STUBRIN, Florencia. Política educacional, cidadania e conquistas democráticas. In: GENTILI, Pablo; STUBRIN, Florencia. **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-26.

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019. 356 p.

JORDÃO, Juliana Vieira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; FONSECA, André Dione. O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital. **Revista Periferia**, v. 15, n. 1, 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2019.

LIMA, Maria Jocelma Duarte de; COSTA NETO, Francisco Alves da; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Ataques à educação: um olhar sobre as críticas que o educador Paulo Freire vem

sofrendo do atual governo Bolsonaro. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 85, p. 58–74, maio/ago. 2021.

LULA, Luiz Inácio. Eu não vim aqui para falar somente da Amazônia. **Poder360**, 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/leia-a-integra-do-discurso-de-lula-na-cupula-em-paris/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; CAO DE TUTELA COLETIVA DE PROTEÇÃO À EDUCAÇÃO/MPRJ; VICENTE, Debora da Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; CYRNE, Renata Vieira Carbonel. **Políticas públicas de educação no Brasil**: reflexões políticas e pedagógicas. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ; UFF, 2019.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação**: tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Carolinda Vilma Soares de. **Estratégias de aprendizagem e o rendimento escolar de alunos do ensino fundamental**. 2005. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Lidiana Gomes de; COSTA, Cesar Lima; NUNES, Francisca Sueli Farias; BRAZ, Milena Marcintha Alves. O Programa Aprender Mais Escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-Ceará. In: **Formação e ação no campo de políticas públicas**: identidade, diversidade e tecnopolítica da democracia republicana. Fortaleza: [s.n.], 2023.

OLIVEIRA, Lidiana Gomes de. **Avaliação da política educacional de ampliação da jornada escolar**: Programa Aprender Mais da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE no período de 2019 a 2023. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Fortaleza, 2024.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação – história da educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP; Santa Clara Editora, 2005. p. 49-60.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Org.). **Políticas públicas para a educação básica**: avanços, desafios e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. 231 p.

PAULINO, Nicolas; FALCONERY, Lucas; VIANA, Theyse. Com escolas acessíveis, Fortaleza amplia inclusão de alunos com deficiência na rede pública. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 16 nov. 2023. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educacao/com-escolas-acessiveis-fortaleza-amplia-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-rede-publica-1.3374600>. Acesso em: 05 out. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Nitro PDF Professional**, jan./jun. 2028.

SAVIANI, Demerval. A ideia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil do século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, 2021. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>. Acesso em: 10 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Educação básica: as políticas educacionais no período de 2003-2010. **ComCiência**, n. 135, fev. 2012. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000100008&lng=es. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUSA, Jonas Serafim de. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): avaliação ou política de resultado? Uma releitura do mundo para reensinar a palavra como prática da liberdade**. 2025. 234 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

SOUSA, Mauricio de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018.

SOUZA, Lanara Guimarães de. **Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública**. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 121-132.

VIEIRA, Sofia Lerche de; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2011.

APÊNDICE A – DIRETORES E COORDENADORES

Instrumento de coleta de dados – Questionário

DIRETORES E COORDENADORES

Programa de Fortalecimento da Aprendizagem "Aprender Mais Escola" nos 2º Anos do Ensino Fundamental: Avaliação em Duas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza-CE

Você está sendo convidado por ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES como participante da pesquisa intitulada: PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM APRENDER MAIS ESCOLA NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AVALIAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA- CE.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é analisar comparativamente o *Programa Aprender Mais* em duas escolas municipais de Fortaleza-CE, nos 2º anos do ensino fundamental, no período de 2022 a 2024, identificando as contribuições no processo de ensino e aprendizado dos estudantes. Será uma pesquisa qualitativa e os procedimentos para coleta de dados se dará por meio de levantamento bibliográfico, preenchimento de questionário para gestores, monitores/articuladores e professores das turmas dos 2º anos e observação da rotina realizada para a execução das atividades do Programa.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa, garantindo sigilo e confidencialidade. Não haverá qualquer tipo de pagamento pela participação, e as informações serão analisadas por meio de uma abordagem de análise de conteúdo.

Informo que, a qualquer momento, você poderá optar por não continuar participando da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. Além disso, garanto que as informações obtidas por meio de sua participação serão tratadas com sigilo e não permitirão sua identificação, exceto pelos responsáveis pela pesquisa.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: Campus do Pici - bloco 873

Telefones para contato: 85 991270336

Consentimento pós-informação:

Eu declaro que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não tenho dúvidas sobre o objetivo e as etapas da pesquisa. Estou ciente de que, a qualquer momento, poderei solicitar informações, assim como mudar a decisão de participar do estudo, sem prejuízo a

minha pessoa. De livre e espontânea vontade, concordo em participar da pesquisa e permito que os dados fornecidos sejam utilizados para fins acadêmicos, contanto que minha identidade, como informante, seja preservada.

Aceita participar da pesquisa? *

() Sim

() Não

Nome completo *

Parte I – Perfil do (a) respondente

Em qual escola você atua ou atuou? *

() EM Sophia Lopes

() EM Cleilson Rodrigues

Qual a sua idade? *

() De 18 a 24 anos

() De 25 a 34 anos

() De 35 a 44 anos

() De 45 a 55 anos

() Mais de 55 anos

Gênero

(Em caso de outros, especificar)*

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não dizer

() Outros: _____

Qual o seu grau de instrução? *

() Ensino Médio

() Ensino Superior

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-Doutorado

Como você conheceu o Programa Aprender Mais Escola?

(Em caso de outros, especificar)*

() Reuniões entre gestores e Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

() Material informativo

() Comunicação oficial do(a) Secretário(a) de Educação de Fortaleza

() Outros: _____

Parte II – Percepções sobre o Programa

Quais são os principais benefícios do Programa para o estudante?

(Em caso de outros, especificar)*

- ☐ Melhoria no desempenho acadêmico
- ☐ Aumento da frequência escolar
- ☐ Desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como: responsabilidade, ética, trabalho em equipe, autoconhecimento, disciplina, pensamento crítico, etc.
- ☐ Outros: _____

Quais desafios você percebe na implementação do Programa Aprender Mais Escola?

(Em caso de outros, especificar) *

- ☐ Falta de recursos financeiros
- ☐ Qualificação dos monitores/facilitadores
- ☐ Envolvimento da comunidade escolar
- ☐ Infrequência dos alunos no contraturno
- ☐ Outros: _____

Quais critérios são utilizados para selecionar os alunos que participam das turmas do Programa Aprender Mais Escola? (Em caso de outros, especificar) *

- ☐ Recomendação dos professores
- ☐ Situação de vulnerabilidade
- ☐ Desempenho escolar
- ☐ Indicadores de aprendizagem como as Avaliações Diagnósticas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.
- ☐ Outros: _____

Qual é a frequência das reuniões individuais da gestão escolar com os pais, professores e monitores para discutir o desempenho dos alunos que participam do Programa? *

- ☐ semanalmente
- ☐ quinzenalmente
- ☐ mensalmente
- ☐ semestralmente
- ☐ nunca nos reunimos

Parte III – Questões abertas

Em quais espaços da escola são realizadas as atividades do contraturno?

Em sua opinião, como o Programa Aprender Mais Escola colabora com a aprendizagem dos alunos? *

Como você vê o envolvimento da comunidade escolar nas atividades do Programa?

A gestão escolar realiza ou realizou reuniões com os professores, com os monitores e o articulador para discutir o andamento das atividades desenvolvidas pelo programa Aprender Mais Escola? Quais os principais tópicos abordados nessas reuniões? *

Quais aspectos positivos do Programa Aprender Mais Escola você mais valoriza?

Quais sugestões você daria para melhoria do Programa Aprender Mais Escola? *

APÊNDICE B – PROFESSORES

Instrumento de coleta de dados – Questionário

PROFESSORES

Programa de Fortalecimento da Aprendizagem "Aprender Mais Escola" nos 2º Anos do Ensino Fundamental: Avaliação em Duas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza-CE

Você está sendo convidado por ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES como participante da pesquisa intitulada: PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM APRENDER MAIS ESCOLA NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AVALIAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA- CE.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é avaliar a implementação do Programa Aprender Mais Escola no 2º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024 identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Será uma pesquisa qualitativa e os procedimentos para coleta de dados se dará por meio de levantamento bibliográfico, preenchimento de questionário para gestores, monitores/articuladores e professores das turmas dos 2º anos e observação da rotina realizada para a execução das atividades do Programa.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa, garantindo sigilo e confidencialidade. Não haverá qualquer tipo de pagamento pela participação, e as informações serão analisadas por meio de uma abordagem de análise de conteúdo.

Informo que, a qualquer momento, você poderá optar por não continuar participando da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. Além disso, garanto que as informações obtidas por meio de sua participação serão tratadas com sigilo e não permitirão sua identificação, exceto pelos responsáveis pela pesquisa.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: Campus do Pici - bloco 873

Telefones para contato: 85 991270336

Consentimento pós-informação:

Eu declaro que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não tenho dúvidas sobre o objetivo e as etapas da pesquisa. Estou ciente de que, a qualquer momento, poderei

solicitar informações, assim como mudar a decisão de participar do estudo, sem prejuízo a minha pessoa. De livre e espontânea vontade, concordo em participar da pesquisa e permito que os dados fornecidos sejam utilizados para fins acadêmicos, contanto que minha identidade, como informante, seja preservada.

Aceita participar da pesquisa? *

() Sim

() Não

Nome completo *

Parte I – Perfil do(a) respondente

Em qual escola você atua ou atuou? *

() EM Sophia Lopes

() EM Cleilson Rodrigues

Qual a sua idade? *

() De 18 a 24 anos

() De 25 a 34 anos

() De 35 a 44 anos

() De 45 a 55 anos

() Mais de 55 anos

Gênero

(Em caso de outros, especificar)*

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não dizer

() Outros: _____

Qual o seu grau de instrução? *

() Ensino Médio

() Ensino Superior

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-Doutorado

Como você conheceu o Programa Aprender Mais Escola?

(Em caso de outros, especificar)*

() Reuniões escolares

() Material informativo

() Comunicação oficial da Secretaria de Educação de Fortaleza

() Outros: _____

Parte II – Percepções sobre o Programa

Quais são os principais benefícios do Programa para o estudante?

(Em caso de outros, especificar) *

- ☐ Melhoria no desempenho acadêmico
- ☐ Aumento da frequência escolar
- ☐ Desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como: responsabilidade, ética, trabalho em equipe, autoconhecimento, disciplina, pensamento crítico, etc.
- ☐ Outros: _____

Quais desafios você percebe na implementação do Programa Aprender Mais escola?

(Em caso de outros, especificar)*

- ☐ Falta de recursos financeiros
- ☐ Qualificação dos monitores/facilitadores
- ☐ Envolvimento da comunidade escolar
- ☐ Infrequência dos alunos no contraturno
- ☐ Outro: _____

Quais critérios são utilizados para selecionar os alunos que participam das turmas do Programa Aprender Mais Escola? * (Em caso de outros, especificar)

- ☐ Recomendação dos professores
- ☐ Situação de vulnerabilidade
- ☐ Desempenho escolar
- ☐ Indicadores de aprendizagem como as Avaliações Diagnósticas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.
- ☐ Outros: _____

Qual é a frequência das reuniões individuais da gestão escolar com os pais, professores e monitores para discutir o desempenho dos alunos que participam do Programa? *

- ☐ semanalmente
- ☐ quinzenalmente
- ☐ mensalmente
- ☐ semestralmente
- ☐ nunca nos reunimos

Parte III – Questões abertas

Em quais espaços da escola são realizadas as atividades do contraturno?

Em sua opinião, como o Programa Aprender Mais Escola colabora com a aprendizagem dos alunos? *

Como você vê o envolvimento da comunidade escolar nas atividades do Programa?

A gestão escolar realiza ou realizou reuniões com os professores para discutir o andamento das atividades desenvolvidas pelo programa Aprender Mais Escola? Quais os principais tópicos abordados nessas reuniões? *

Quais aspectos positivos do Programa Aprender Mais Escola você mais valoriza?

Quais sugestões você daria para melhoria do Programa Aprender Mais Escola? *

APÊNDICE C – MONITORES E ARTICULADORES

Instrumento de coleta de dados – Questionário

MONITORES E ARTICULADORES

Programa de Fortalecimento da Aprendizagem "Aprender Mais Escola" nos 2º Anos do Ensino Fundamental: Avaliação em Duas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza-CE

Você está sendo convidado por ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES como participante da pesquisa intitulada: PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM APRENDER MAIS ESCOLA NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AVALIAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA- CE.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é avaliar a implementação do Programa Aprender Mais Escola no 2º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024 identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Será uma pesquisa qualitativa e os procedimentos para coleta de dados se dará por meio de levantamento bibliográfico, preenchimento de questionário para gestores, monitores/articuladores e professores das turmas dos 2º anos e observação da rotina realizada para a execução das atividades do Programa.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa, garantindo sigilo e confidencialidade. Não haverá qualquer tipo de pagamento pela participação, e as informações serão analisadas por meio de uma abordagem de análise de conteúdo.

Informo que, a qualquer momento, você poderá optar por não continuar participando da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. Além disso, garanto que as informações obtidas por meio de sua participação serão tratadas com sigilo e não permitirão sua identificação, exceto pelos responsáveis pela pesquisa.

Endereço da responsável pela pesquisa:

**Nome: ANDREZZA DE OLIVEIRA
LOPES**

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

**Endereço: Campus do Pici - bloco
873**

Telefones para contato: 85 991270336

Consentimento pós-informação:

Eu declaro que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não tenho dúvidas sobre o objetivo e as etapas da pesquisa. Estou ciente de que, a qualquer momento, poderei

solicitar informações, assim como mudar a decisão de participar do estudo, sem prejuízo a minha pessoa. De livre e espontânea vontade, concordo em participar da pesquisa e permito que os dados fornecidos sejam utilizados para fins acadêmicos, contanto que minha identidade, como informante, seja preservada.

Aceita participar da pesquisa? *

☐ Sim

☐ Não

Nome completo *

Parte I – Perfil do (a) respondente

Em qual escola você atua ou atuou? *

☐ EM Sophia Lopes

☐ EM Cleilson Rodrigues

Qual a sua idade? *

☐ De 18 a 24 anos

☐ De 25 a 34 anos

☐ De 35 a 44 anos

☐ De 45 a 55 anos

☐ Mais de 55 anos

Gênero

(Em caso de outros, especificar)*

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outro:

Qual o seu grau de instrução? *

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Pós-Doutorado

De que forma você ficou sabendo sobre o processo de seleção para monitores do Programa Aprender Mais Escola?

(Em caso de outros, especificar)*

☐ Informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

- ☐ Redes sociais
- ☐ Comunicação oficial da escola (reuniões, murais, circulares)
- ☐ Conversas com funcionários e/ou pais da escola
- ☐ Outros: _____

De que forma você foi selecionado(a) para fazer parte do Programa Aprender Mais? (Em caso de outros, especificar)*

- ☐ Processo seletivo com entrevista
- ☐ Indicação
- ☐ Análise de currículo
- ☐ Nível de formação acadêmica
- ☐ Outros: _____

Parte II – Percepções sobre o Programa

Quais são os principais benefícios do Programa para o estudante?
(Em caso de outros, especificar) *

- ☐ Melhoria no desempenho acadêmico
- ☐ Aumento da frequência escolar
- ☐ Desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como: responsabilidade, ética, trabalho em equipe, autoconhecimento, disciplina, pensamento crítico, etc.
- ☐ Outro

Quais desafios você enfrentou ou enfrenta ao atuar no Programa Aprender Mais? Se houver outros além dos mencionados, por favor, especifique. *

- ☐ Falta de materiais didáticos ou recursos adequados
- ☐ Ausência de formações
- ☐ Infrequência dos alunos
- ☐ Espaço físico inadequado
- ☐ Dificuldade de comunicação entre equipe gestora, professores e coordenadores
- ☐ Outros: _____

Você recomendaria a função de monitor e/ou articulador do Programa Aprender Mais Escola para outra pessoa?

- ☐ Sim, pois a experiência é enriquecedora e contribui para o desenvolvimento profissional.
- ☐ Sim, dependendo do perfil da pessoa, pois recomendaria apenas para quem se identifica com a área da educação.
- ☐ Talvez, pois a experiência pode ser positiva, dependendo das condições de trabalho e do suporte oferecido.
- ☐ Não recomendaria, pois a função pode ser desgastante devido à alta demanda de trabalho e à falta de recursos adequados.

Qual é a frequência das reuniões individuais da gestão escolar com os pais, professores e monitores para discutir o desempenho dos alunos que participam do Programa? *

- ☐ semanalmente

- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () semestralmente
- () nunca nos reunimos

Parte III – Questões abertas

Em quais espaços da escola são realizadas as atividades do contraturno?

Em sua opinião, como o Programa Aprender Mais Escola colabora com a aprendizagem dos alunos? *

Como você vê o envolvimento da comunidade escolar nas atividades do Programa? *

A gestão escolar realiza ou realizou reuniões com os monitores e o articulador para discutir o andamento das atividades desenvolvidas pelo programa Aprender Mais Escola? Quais os principais tópicos abordados nessas reuniões? *

Quais aspectos positivos do Programa Aprender Mais Escola você mais valoriza?

Quais sugestões você daria para melhoria do Programa Aprender Mais Escola? *

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES como participante da pesquisa intitulada: PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM APRENDER MAIS ESCOLA NOS 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AVALIAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA- CE.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é avaliar a implementação do Programa Aprender Mais Escola no 2º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024 identificando suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem em duas escolas municipais de Fortaleza-CE. Será uma pesquisa qualitativa e os procedimentos para coleta de dados se dará por meio de levantamento bibliográfico, preenchimento de questionário para gestores, monitores/articuladores e professores das turmas dos 2º anos e observação da rotina realizada para a execução das atividades do Programa.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa, garantindo sigilo e confidencialidade. Não haverá qualquer tipo de pagamento pela participação, e as informações serão analisadas por meio de uma abordagem de análise de conteúdo.

Informo que, a qualquer momento, você poderá optar por não continuar participando da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. Além disso, garanto que as informações obtidas por meio de sua participação serão tratadas com sigilo e não permitirão sua identificação, exceto pelos responsáveis pela pesquisa.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: Campus do Pici - bloco

873

Telefones para contato: 85 991270336

Consentimento pós-informação:

Eu declaro que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não tenho dúvidas sobre o objetivo e as etapas da pesquisa. Estou ciente de que, a qualquer momento, poderei solicitar informações, assim como mudar a decisão de participar do estudo, sem prejuízo a minha pessoa. De livre e espontânea vontade, concordo em participar da pesquisa e permito que os dados fornecidos sejam utilizados para fins acadêmicos, contanto que minha identidade, como informante, seja preservada.

Nome do participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/____ Assinatura _____

Nome do pesquisador: **ANDREZZA DE OLIVEIRA LOPES**

Data: ____/____/____ Assinatura _____