



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

ANTÔNIA JACQUELINE ÁVILA DE ARAÚJO

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: AVALIAÇÃO DO PERCURSO DOS
PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ-CE NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS

FORTALEZA

2024

ANTÔNIA JACQUELINE ÁVILA DE ARAÚJO

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: AVALIAÇÃO DO PERCURSO DOS
PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ-CE NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

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

FORTALEZA

2024

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)

A687e Araújo, Antônia Jacqueline Ávila de.

Escola de tempo integral: : avaliação do percurso dos programas mais educação e novo mais educação no município de Maracanaú-ce na percepção dos gestores educacionais / Antônia Jacqueline Ávila de Araújo. – 2024.

110 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz .

1. Mais Educação. 2. Novo Mais Educação. 3. Políticas públicas educação. 4. Escola de tempo integral. I. Título.

CDD 320.6

ANTÔNIA JACQUELINE ÁVILA DE ARAÚJO

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: AVALIAÇÃO DO PERCURSO DOS
PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
MARACANAÚ-CE NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovado em: 13/12/2023

BANCA EXAMINADORA

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

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

Profa. Dra. Antonia Ieda de Souza Prato (Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

A proposta de escolas de tempo integral no Brasil, já está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE-2014-2024) onde uma das ações é a ampliação da carga horária das escolas públicas. Um dos Programas que buscou dinamizar essa expansão da carga horária é o Mais Educação, que contou ao longo do tempo com duas versões, o Mais Educação existente entre os anos de 2007 e 2015, e o Novo Mais Educação, implantado em 2016 e descontinuado em Maracanaú, lócus desse estudo, no ano de 2020 devido a pandemia de Covid-19. Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é avaliar os Programas Mais Educação e o Novo Mais Educação, e sua proposta de tempo integral para uma educação integral, sob a ótica dos gestores escolares do município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, no Ceará. Para tanto, a metodologia foi qualitativa com embasamento na perspectiva avaliativa da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008, 2011). O recorte temporal ocorreu entre os anos de 2007 e 2020. As técnicas de coleta de dados envolveram pesquisa documental e aplicação de um questionário com os gestores. Então foi possível entender de forma profunda a visão que os gestores escolares da cidade de Maracanaú possuem em relação a esses dois Programas. E percebeu-se que a primeira versão do Programa era bem mais abrangente, trabalhando os macrocampos do conhecimento, saindo dos conteúdos curriculares, em uma perspectiva emancipatória. Já na segunda versão, o Programa perdeu o seu caráter amplo e passou a serem somente aulas de reforço escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Palavras-chave: Mais Educação. Novo Mais Educação. Políticas Públicas educação, Escola de Tempo integral.

ABSTRACT

The proposal for full-time schools in Brazil is already present in the Education Guidelines and Bases Law (LDB 9394/96) and in the National Education Development Plan (PNDE-2014-2024) where one of the actions is the expansion of workload in public schools. One of the programs that sought to boost this expansion of the workload is Mais Educação, which over time had two versions, Mais Educação existing between 2007 and 2015, and Novo Mais Educação, implemented in 2016 and discontinued in Maracanaú, the locus of this study, in 2020 due to the Covid-19 pandemic. In view of the above, the general objective of this work is to evaluate the Mais Educação and Novo Mais Educação Programs, and their full-time proposal for comprehensive education, from the perspective of school managers in the municipality of Maracanaú, metropolitan region of Fortaleza, in Ceará. To this end, the methodology was qualitative based on the evaluative perspective of In-Depth Assessment (Rodrigues, 2008, 2011). The time frame occurred between 2007 and 2020. Data collection techniques involved documentary research and the application of a questionnaire with managers. It was then possible to deeply understand the vision that school managers in the city of Maracanaú have in relation to these two Programs. And it was noticed that the first version of the Program was much more comprehensive, working on the macro fields of knowledge, leaving the curricular contents, in an emancipatory perspective. In the second version, the Program lost its broad character and became only tutoring classes, in the subjects of Portuguese Language and Mathematics.

Keywords: More Education. New More Education. Public Policies education, Full-time School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO	14
2.1	Quanto à abordagem, objetivos e procedimentos	14
2.2	Quanto aos instrumentos de coleta de dados	14
2.3	Quanto à análise dos dados	15
2.4	Quanto ao lócus da pesquisa	16
2.5	A escolha da Perspectiva avaliativa	16
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, INTERSETORIALIDADE E AVALIAÇÃO	20
3.1	Políticas públicas educacionais no Brasil	20
3.2	O âmago dos Programas Mais Educação: Educação Integral, escola de tempo integral e intersectorialidade	24
3.3	Avaliação de políticas educacionais	30
4	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO	33
4.1	O percurso da educação em tempo integral no Brasil	33
4.2	O percurso para implementação do Programa Mais Educação	40
4.3	Da transição do Programa Mais Educação para o Novo Mais Educação	44
4.4	A precarização do trabalho na monitoria dos Programas	51
5	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM MARACANAÚ	57
5.1	Dados iniciais sobre o Programa no Município de Maracanaú	57
5.2	O perfil dos gestores entrevistados	59
5.3	As experiências com o Mais Educação e Novo Mais Educação	67
5.4	Medindo Percepções e Atitudes: Análise dos Resultados com Escala Likert	77
5.5	Explorando Narrativas e Opiniões: Análise das Perguntas Abertas	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92

REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – TCLE.....	107
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	108

1 INTRODUÇÃO

O estudo das Políticas Públicas e a Avaliação das mesmas são interdependentes, uma vez que a análise rigorosa dos resultados das políticas informa a elaboração e o aperfeiçoamento das futuras estratégias governamentais. Na visão de Lima e D'ascenzi (2013, p.102) “está fortemente atrelado às necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político-administrativos”. Juntas, essas categorias analíticas promovem a transparência, e a eficiência na gestão pública, permitindo que as ações governamentais atendam de maneira mais eficaz às necessidades e demandas da sociedade.

Assim, percebe-se que à medida que a sociedade enfrenta desafios sociais cada vez mais complexos, torna-se garantir que os recursos públicos sejam alocados de maneira responsável, visando ao benefício dos cidadãos por meio do planejamento e da execução eficaz das políticas governamentais.

Busca-se nesse trabalho problematizar uma importante política pública educacional, que visa aumentar o tempo de permanência da criança dentro da escola, tornando o ambiente escolar de tempo integral, rumo a uma educação que também seja integral, e consiga desenvolver o aluno em todas as suas esferas.

O Programa aqui apresentado e discutido é o Mais Educação, o qual ao longo de sua história passou por algumas alterações em sua nomenclatura, foco e abrangência, que fizeram algumas mudanças relevantes no Programa. O referido Programa, foi criado em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Desde então vem ajudando a desenvolver os alunos e trabalhando na busca por uma educação pública e de qualidade.

Para Garcia (2013) ele trata-se de uma estratégia pensada e executada pelo Ministério da Educação com o objetivo de ampliar o tempo que o aluno passa dentro da escola, dando assim um passo rumo à escola de tempo integral que é preconizada no Plano Nacional de Educação mais atual, que compreende o período de 2014-2024. Assim, o aluno participa das atividades desenvolvidas no contraturno do seu horário de estudo regular.

O Programa Mais Educação vivenciou ao longo de sua história momentos distintos, passando de um processo de expansão e de trabalho ampliado, onde o aluno tinha contato com os chamados macrocampos de acompanhamento

pedagógico, que eram segundo o próprio MEC divididos em “educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (Brasil, 2009, p.12).

Sendo reestruturado em 2016, com a mudança de nome para Programa Novo Mais Educação, e tendo como foco basicamente apenas duas disciplinas, que eram a de Língua Portuguesa e a de Matemática. Na primeira versão, com os macrocampos havia uma intersectorialidade, Rosa (2012, p. 5) nos diz que havia um processo de integração entre “os ministérios parceiros, os saberes comunitários, os saberes escolares e as áreas de conhecimento formando a estrutura da “mandala,” em cujo centro reside o objetivo da construção de um Projeto de Educação Integral”. Mas essa integração foi perdida na nova versão do Programa.

Após 2020 o Programa Novo Mais Educação deixou de existir no município de Maracanaú, pois o governo federal em função da pandemia cessou o repasse de verbas para a manutenção do Programa, uma vez que as aulas em função da pandemia estavam ocorrendo de maneira remota. Sabendo da importância que o Programa possuía a prefeitura municipal criou uma versão própria.

O Programa Contraturno é bem semelhante ao Novo Mais Educação, com os mesmos objetivos de fortalecer o atendimento às crianças de tempo integral, por meio de estratégias eficazes de enfrentamento ao abandono escolar, implementar ações pedagógicas para a melhoria do rendimento/ desempenho escolar dos estudantes, ampliar período de permanência dos estudantes nas escolas e reduzir impactos causados pelo absenteísmo docente.

Ressaltando que o Programa Contraturno é mantido pela prefeitura de Maracanaú, onde os monitores são voluntários e recebem uma ajuda de custo, não tendo nenhum vínculo empregatício com a prefeitura. (Fonte. Edital 02-2022 Processo seletivo simplificado com vistas à formação de cadastro de reserva, para monitores voluntários, para atuar no turno e contraturno escolar da EMEIEF CORA CORALINA).

Mesmo a prefeitura tendo criado um Programa semelhante, o foco dessa dissertação será a análise da política pública realizada através da aplicação dos dois momentos por qual passou o Programa Mais Educação, que mesmo tendo sido encerrado, foi uma ação pioneira e uma importante ferramenta de ampliação da carga horária das escolas públicas.

Segundo Camurça (2013), o município de Maracanaú apesar de preencher

os requisitos mínimos para a implementação do Programa Mais Educação só foi incluído mediante reclamação formal da secretaria de educação ao MEC. Ainda segundo a autora (2013, p.68) “inicialmente, essa estratégia de ampliação do tempo escolar foi destinada para 17 (dezessete) escolas. Em 2009, o programa se estendeu e passou a funcionar em 49 (quarenta e nove) escolas”.

O processo de ampliação continuou seguindo curva ascendente semelhante à vista a nível nacional. Também declinando quando o Programa foi reestruturado em 2016 na gestão de Michel Temer, tendo os seus repasses diminuídos ano após ano, o que foi fazendo com que o município fosse sendo obrigado a ir diminuindo a quantidade de escolas atendidas pela nova versão do Programa, passando a atender a somente 21 escolas.

Diante do exposto, esse trabalho encontra a sua justificativa na necessidade de analisar esses dois momentos vivenciados pelo Programa, uma vez que foi identificada uma grande lacuna teórica acerca dessa temática, realizando para isso um debate amplo do seu período de existência. É importante avaliar a política pública dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Maracanaú entre os períodos de 2007 e 2020 para identificar os avanços e desafios vivenciados pelo Programa ao longo de sua existência.

Além disso, a avaliação pode contribuir para identificar as percepções dos gestores escolares sobre as atividades desenvolvidas, a adequação do Programa às necessidades da comunidade escolar e a autonomia dada aos gestores na implementação das atividades complementares. Dessa forma, a avaliação da política pública do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação pode fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas de educação no município. Inclusive, pode ser utilizada como suporte para nortear o Programa municipal atual que possui grandes semelhanças com o Programa analisado.

O Objetivo Geral deste trabalho é avaliar os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, e sua proposta de tempo integral para uma educação integral, no município de Maracanaú no período de 2007 a 2020 usando para isso as percepções dos gestores. Como Objetivos Específicos, temos: Expor o percurso legal e institucional para implementação dos referidos Programas no âmbito nacional; elucidar o grau de autonomia e flexibilidade oferecido aos gestores em cada uma das versões dos Programas em Maracanaú; verificar as possibilidades e desafios de adaptação dos Programas às demandas e necessidades locais na visão dos gestores

que vivenciaram esses momentos; destacar as principais contribuições e limitações dos Programas em Maracanaú para a materialização de uma educação integral sob a ótica dos gestores.

A metodologia empregada foi à qualitativa com embasamento na perspectiva avaliativa da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008, 2011). O recorte temporal escolhido foi o compreendido entre os anos de 2007 e 2020. As técnicas de coleta de dados envolveram análise documental e aplicação de questionários. O palco da pesquisa foi o município de Maracanaú, mais especificamente as escolas de ensino fundamental que são mantidas pelo governo municipal.

O total de escolas eram 61 dentre as quais consegui realizar a pesquisa com 40 gestores dessas escolas. A escolha por entrevistar os gestores cabe dentro da perspectiva da avaliação em profundidade em função da variante de escutar os atores participantes das pesquisas que esse tipo de avaliação propõe. Os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado com 22 perguntas objetivas e 04 questões abertas, as quais foram coletadas no período 30/05/2023 a 30/06/2023.

Com o objetivo de facilitar a leitura e ampliar o debate sobre a avaliação da política pública do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Maracanaú-CE, o trabalho foi dividido em capítulos. O capítulo I - a introdução apresenta informações sobre o objeto de estudo, os objetivos a serem alcançados, a motivação da pesquisa e a sua justificativa.

No Capítulo II, é mostrada a perspectiva avaliativa que foi utilizada no trabalho, apresentando também todo o percurso metodológico utilizado. Assim, informações como a abordagem escolhida, os objetivos e os procedimentos adotados, bem como, os instrumentos de coleta de dados utilizados e como os dados foram analisados se fazem presentes nesse momento. Também é apresentado o lócus da pesquisa e a motivação da escolha da perspectiva avaliativa adotada.

O capítulo III apresenta a explanação de conceitos muito importantes que se fazem presentes ao longo de todo o trabalho. Assim, são discutidos conceitos de políticas públicas educacionais, trazendo ao debate as diferenciações entre educação integral e escola de tempo integral. Há também o debate sobre a intersetorialidade e a avaliação de políticas públicas presentes na área educacional.

O capítulo IV é composto por um breve histórico do processo de implementação da educação em tempo integral visto em nosso país. Em seguida se

faz a apresentação do processo de implementação do Programa Mais Educação e o processo de mudança que ocorreu no ano de 2016, que mudou o seu foco, e faz com que passe a se chamar Novo Mais Educação. Por fim, nesse capítulo se faz o debate acerca da precarização do trabalho realizado pelos monitores e que foi latente ao longo de toda a existência desse Programa.

O Capítulo V é composto pela apresentação e debate dos resultados aferidos através da pesquisa realizada com os gestores das unidades escolares de Maracanaú, sendo esse subdividido em mais três outros subtópicos, que mostram a construção dos resultados em três blocos distintos. O trabalho é encerrado com o capítulo VI que apresenta as conclusões que foram possíveis após a realização do trabalho.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO

A decisão de avaliar a política pública em questão se deu ao observarmos como um Programa que apresentava muitos méritos ao ampliar a carga horária do ensino público e oportunizar aprendizagens além do conteúdo regular, pode ser desvalorizado. Infelizmente, pois como pontuam Morgan *et al.* (2020), o Programa foi esvaziado e descaracterizado, reduzido a um simples reforço escolar, atendendo somente aos interesses da corrente política responsável pela mudança.

Stufflebeam (2015, p. 27). afirma que “A avaliação de políticas públicas é uma atividade sistemática e objetiva de coleta, análise e interpretação de informações, tendo como objetivo principal fornecer informações úteis aos tomadores de decisão”. Assim, nesse trabalho, avaliam-se os dois momentos vividos por uma política pública da área da educação, o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação.

2.1. Quanto à abordagem da pesquisa.

A metodologia empregada para avaliação do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Maracanaú entre os anos de 2007 e 2020 se valeu de uma abordagem qualitativa, tendo caráter descritivo. Knechtel (2014), afirma que a pesquisa qualitativa é importante porque ajuda a entender profundamente as experiências, perspectivas e contextos das pessoas. Ela não se concentra apenas em números, mas explora significados e nuances, levando a percepções valiosas sobre comportamentos e motivos. Já segundo Gil (2001, p.46), o caráter descritivo é importante por adotar “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”.

2.2. Quanto aos instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

Para a coleta de dados, empregou-se, além da pesquisa documental, um questionário semiestruturado composto por quatro blocos. O Bloco A com as perguntas do 1 ao 6 com o perfil dos entrevistados, Bloco B com perguntas do 7 ao 14 sobre a experiência com os dois Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, Bloco C da 15 ao 22 Escala likert, e por último do 23 ao 26 com questões abertas, e foram enviados e recebidos durante o período de 30/05/2023 à 30/06/2023.

A aplicação ocorreu por meio de múltiplos canais, incluindo o aplicativo de mensagens via WhatsApp e o envio por e-mail de um formulário do *Google Forms*. O questionário utilizado encontra-se no apêndice, desse trabalho.

Adicionalmente, aproveitou-se de oportunidades oferecidas pela Secretaria de Educação do Município de Maracanaú durante eventos formativos que acontecem uma vez ao mês, por um período de horas, nos meses de maio e junho. Durante os intervalos dessas formações, foram estabelecidos diálogos com os gestores, solicitando sua valiosa contribuição para a pesquisa. Nesse contexto, disponibilizou-se o questionário instantaneamente, permitindo que os participantes respondessem de maneira conveniente e colaborativa.

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores de 61 escolas de ensino fundamental que são mantidas pelo governo municipal, das quais participaram 40, respondendo todas as questões propostas, alguns não quiseram participar da pesquisa, outros responderam de forma incompleta o questionário, sendo então descartadas suas respostas. Os questionários foram organizados com 26 perguntas onde 22 foram objetivas e 04 eram abertas, que foram enviadas a partir de 30/05/2023 e recebidas até 30/06/2023.

2.3. Quanto à análise dos dados

Segundo Stufflebeam (2015), a análise de dados desempenha um papel fundamental em uma pesquisa avaliativa em políticas públicas. Ela é o processo de examinar e interpretar os dados coletados durante a pesquisa, buscando identificar padrões, tendências, relações relevantes para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos do estudo.

Além disso, a análise de dados pode contribuir para a tomada de decisões informadas e embasadas em evidências, tanto por parte dos gestores públicos quanto pelas outras partes envolvidas na política pública em análise. Os resultados da análise de dados podem fornecer informações valiosas para embasar a formulação de políticas, o redirecionamento de recursos, a revisão de estratégias e a implementação de ações corretivas (Stufflebeam, 2015).

Assim, todos os dados coletados, tanto na pesquisa documental como na pesquisa realizada através da aplicação do questionário, foram compilados, analisados através do uso análise de dados descritiva. Segundo Ferreira (2020), a

análise de dados descritiva é uma abordagem estatística que se concentra em resumir e apresentar informações sobre um conjunto de dados.

2.4. Quanto ao lócus da pesquisa

O local da pesquisa foi o município de Maracanaú, localizado na região metropolitana de Fortaleza. Com uma população segundo dados do IBGE, de mais de 220 mil habitantes, e uma área territorial de 82,758 km², o município possui 61 escolas de ensino fundamental, sendo dividido em VI regiões, onde a média de escola por Região varia entre nove e onze. Como todas participaram dos Programas Mais Educação e Novo Mais educação, eram consideradas escolas de tempo integral, no recorte histórico estudado, pois o aluno passava mais de sete horas dentro da Instituição de Ensino, indo para casa almoçar e retornando no período do contraturno. Escolas estas que os seus gestores participaram dos Programas e assim foram convidados, a responderem de forma online a pesquisa através do questionário enviado por e-mail, ou de forma presencial nas formações de gestores.

2.5. A escolha da Perspectiva avaliativa

O objetivo de um Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas é preparar profissionais para avaliar as políticas públicas em diversas áreas, como saúde, educação, meio ambiente, entre outras. Nesse contexto, as perspectivas avaliativas em políticas públicas são múltiplas e abrangem diferentes abordagens e metodologias, sendo assim uma atividade complexa. Dentre as várias perspectivas avaliativas existentes, uma abordagem que tem ganhado destaque é a perspectiva de Avaliação em Profundidade¹, que tem como principal expoente a professora Léa Carvalho Rodrigues em suas obras de 2008 e 2011.

Ainda que falar em avaliação em profundidade possa expressar, num sentido metafórico, a imersão em uma particularidade do campo de investigação salienta que o sentido aqui referido é o de abarcar a um só tempo as dimensões dadas tanto no sentido longitudinal – extensão no comprimento – como latitudinal – extensão na largura, amplitão. Assim, desta perspectiva, quanto mais mergulhamos na situação estudada, mais ampliamos o campo

¹ Essa perspectiva foi gestada no âmbito do Mestrado Acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP/UFC. Para ver mais, consultar Gussi (2016) que explica como a referida perspectiva avaliativa foi desenvolvida por professores – pesquisadores do MAPP.

de investigação. Olhamos à frente e para os lados, acima e abaixo, porque a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será sempre limitada (Rodrigues, 2008, p.10).

É exatamente em função dessa imersão focada no campo investigado, que se optou pela Avaliação em Profundidade apresentada pela autora. Segundo Rodrigues (2008), esse tipo de proposta de avaliação de política pública a faz ter aspectos importantes como uma acentuada extensão, um grande detalhamento, uma densidade e amplitude, bem como, uma multidimensionalidade.

As dimensões que devem ser contempladas numa Avaliação em Profundidade segundo a autora, são:

1. Análise de conteúdo do programa com atenção a três aspectos: formulação, bases conceituais e coerência interna.
2. Análise de contexto da formulação da política.
3. Trajetória institucional de um programa e
4. Espectro temporal e territorial.

A metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas não obedece a modelos a priori, mas sim constitui uma construção processual do avaliador - pesquisador, que faz suas escolhas metodológicas ao longo do processo avaliativo. Isso implica um exercício de reflexão constante do avaliador quanto ao lugar sociopolítico, exigindo uma vigilância permanente para não cair nas armadilhas da subjetividade, dos seus próprios interesses e da sua vinculação institucional com a política pública, o que pode implicar em vieses avaliativos (Carvalho; Gussi, 2011, p.89).

Assim, ao longo do processo de aplicação do instrumento de coleta de dados, sempre se teve a atenção para que, os processos preconizados pelos autores acima, fossem respeitados e a avaliação em profundidade fosse efetivamente desenvolvida, para conseguir visualizar o processo de análise da política pública do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação, no município de Maracanaú, no recorte de tempo compreendido entre os anos de 2007 e 2020.

A operacionalização da pesquisa levou em consideração os quatro eixos preconizados por Rodrigues, sendo assim analisado o conteúdo do Programa; O contexto em que a política foi formulada, e os impactos que os contextos políticos foram tendo ao longo do tempo. E o Espectro temporal e territorial, dando enfoque ao município de Maracanaú.

Quadro 1 - Dimensões da avaliação em Profundidade

Dimensões de uma avaliação em profundidade segundo Rodrigues	Maneira como a dimensão foi contemplada no trabalho.
<p>- Análise de conteúdo do programa e da política</p> <p>– Refere-se ao estudo sobre a formulação (objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento); bases conceituais (paradigmas orientadores, conceitos e noções centrais, concepções e valores que informam o programa e a política (coerência interna)).</p>	<p>Levantamento do marco referencial da política observando-se as leis, documentos institucionais, e trâmites de modificações e atualizações legais do âmbito da política ao longo do período de avaliação da política.</p>
<p>- Análise de contexto de formulação da política – Análise do momento político e das condições socioeconômicas em que foram formulados. Contextos do processo (no tempo) do programa e da política: articulação entre o processo do programa / política a contextos diferenciados.</p>	<p>Pesquisas em sites oficiais, leituras de artigos, notícias de jornais, dentre outros meios que sinalizaram relação e vivência no contexto de criação e implantação da política.</p>
<p>Trajectoria institucional da política e do programa</p> <p>– Alude à apreensão do grau de coerência ou dispersão dos objetivos do programa conforme o trânsito do mesmo pelas vias institucionais, ao longo do tempo.</p>	<p>Acompanhamento às diferentes fases da política na implementação e desenvolvimento junto aos gestores escolares.</p> <p>- Apresentado na perspectiva dos atores que vivenciaram o processo. Visibilizarão de suas percepções por meio de suas respostas e de suas "falas".</p>
<p>- Espectro temporal e territorial abarcado pelo programa</p> <p>– Trata do percurso da política de forma a confrontar suas propostas e objetivos gerais com as especificidades locais e sua</p>	<p>Sistematização dos dados coletados para atingir um maior nível de abstração e síntese. Formulação de gráficos, técnica qualitativa de análise.</p>

historicidade atribuindo-se aí, a importância da dimensão cultural.	
---	--

Fonte: Produção própria, com base em Sales (2021).

Cada uma dessas dimensões se fez presentes ao longo de todo o trabalho, fazendo com que esse tivesse uma abrangência como é preconizado a partir da avaliação em profundidade, o que em consequente deu a robustez necessária para o trabalho.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, INTERSETORIALIDADE E AVALIAÇÃO.

Serão apresentados neste capítulo discussões teóricas importantes e basilares para que seja possível entendermos de forma ampliada, o que são de políticas públicas no geral e políticas públicas na área da Educação. Se começa explanando uma das definições sobre políticas públicas da área educacional. Logo em seguida se explana sobre o âmago dos dois Programas avaliados, elencando as variantes de educação integral, escola de tempo integral e a intersectorialidade. Finalizando com o processo de avaliação presente dentro das políticas públicas em educação.

3.1 Políticas públicas educacionais no Brasil

As políticas públicas são ações do Estado que visam atender as demandas e necessidades sociais, por meio da criação e implementação de programas e projetos que buscam solucionar problemas ou melhorar as condições de vida da população. Segundo Bresser-Pereira (1998 p. 27), as políticas públicas são: “O conjunto de ações do Estado, deliberadamente orientadas para o bem público, visando assegurar a realização dos direitos sociais e a produção do bem-estar coletivo”.

Elas são instrumentos de intervenção do Estado na sociedade, que têm como objetivo atender as demandas sociais e promover o bem-estar coletivo. Para sua efetiva implementação, é fundamental o envolvimento de diversos atores e a realização de avaliações periódicas para verificar sua implementação. A implementação de políticas públicas envolve a definição de objetivos específicos, a alocação de recursos e a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação.

A definição de objetivos específicos é um passo fundamental para a implementação de políticas públicas. Esses objetivos são definidos a partir de diagnósticos e análises das demandas e necessidades sociais. De acordo com Di Giovanni (2015, p. 27), as políticas públicas são: “Respostas concretas do Estado às demandas sociais, constituindo-se como ações que visam à promoção do bem-estar social, à garantia de direitos e à construção da cidadania”.

A alocação de recursos é uma etapa muito importante para a

implementação de políticas públicas. A destinação de recursos públicos deve ser feita de forma eficiente e eficaz, levando em consideração a relação entre os custos e os benefícios das ações propostas. Para isso, é necessário que haja uma gestão pública eficiente, que permita a identificação e a seleção das ações mais relevantes e que permita a alocação de recursos de forma transparente e equitativa.

A implementação de políticas públicas envolve diversos atores, tanto do setor público quanto da sociedade civil. De acordo com Arretche (2012, p. 52), “os atores envolvidos nas políticas públicas incluem não só as autoridades governamentais e seus assessores, mas também os cidadãos e seus grupos organizados, como sindicatos, associações, grupos de pressão, entre outros”. A participação da sociedade civil é fundamental para a construção de políticas públicas mais democráticas e mais adequadas às necessidades e demandas da população.

A criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação é essencial para a verificação da efetividade das políticas públicas. A avaliação permite verificar se os objetivos foram alcançados e se houve efetividade na implementação. Para Bresser-Pereira (1998, p. 30), a avaliação “é o conjunto de atividades que visa a examinar a qualidade, a eficiência e a eficácia das políticas e programas públicos, bem como seus impactos sociais”. Essa concepção é considerada como hegemônica, sendo criticada por autores na atualidade.

Por outro lado, Almeida (2020) argumenta que as avaliações contra-hegemônicas adotam uma perspectiva crítica e alternativa em relação às políticas públicas. Essas abordagens não se limitam a questionar a eficácia das políticas, mas também abrangem uma análise mais profunda de seus impactos sociais, distributivos e contextuais. Elas consideram uma gama de fatores, como desigualdades sociais, culturais e históricas, que frequentemente são negligenciados pelas avaliações convencionais.

Para Almeida (2020) a implementação de políticas públicas deve ser pautada em três preceitos iniciais, que são a transparência, eficiência e efetividade, com o objetivo de garantir a promoção do bem-estar social e a realização dos direitos fundamentais dos cidadãos. Para isso, é fundamental o diálogo entre os atores envolvidos e a realização de avaliações periódicas, que permitam a identificação de ajustes e melhorias necessárias. A implementação de políticas públicas é uma tarefa complexa e desafiadora, mas que pode trazer impactos significativos para a sociedade e para a construção de um país mais justo e igualitário.

Em síntese, as políticas públicas são importantes para promover o desenvolvimento social e econômico, e suas diretrizes devem ser baseadas na participação social, universalidade, efetividade, sustentabilidade, transparência e equidade. Quando as políticas públicas são desenvolvidas e implementadas com base nessas diretrizes, elas têm maior capacidade de atender às necessidades da população e de produzir resultados positivos na vida das pessoas (Faria, 2012).

Além disso, as políticas públicas também são importantes para garantir a justiça social e a igualdade de oportunidades. Como afirma Faria (2012, p.55), "a política pública é um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária". É por meio das políticas públicas que o Estado pode promover a redução das desigualdades sociais e garantir que todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades.

Outro aspecto importante das políticas públicas é sua capacidade de promover a integração social e a coesão nacional. Como destaca Avritzer (2013, p.12), "as políticas públicas são um elemento fundamental para a construção de uma sociedade integrada e coesa, capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo". As políticas públicas devem ser desenvolvidas de forma a garantir a participação de todos os setores da sociedade e a promoção da solidariedade e da cooperação entre as pessoas.

Por fim, as políticas públicas também são importantes para garantir a estabilidade política e a governabilidade democrática. Como afirma Santos (2012, p.78), "as políticas públicas são essenciais para o funcionamento do Estado democrático de direito, garantindo a estabilidade política e a governabilidade". É por meio das políticas públicas que o Estado pode atender às demandas da população e garantir a efetivação dos direitos fundamentais.

As políticas públicas são fundamentais para o Estado atingir aqueles que mais necessitam de suas ações e intervenções. Dentre as diversas políticas públicas implementadas, as de caráter educacional são, sem dúvida, de suma importância para o sucesso da sociedade. A educação é uma das áreas mais sensíveis e críticas para o desenvolvimento de uma nação, visto que a formação de cidadãos críticos e capacitados é primordial para o crescimento social e econômico de um país.

As políticas públicas educacionais são um conjunto de ações e estratégias desenvolvidas pelo Estado com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação. Essas políticas têm o propósito de garantir o acesso, a permanência e o

sucesso escolar dos alunos, bem como a formação de profissionais qualificados para atuar na área educacional.

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (Saviani, 2008, p.7).

Nesse sentido, é importante destacar que a educação é considerada um direito humano fundamental, e que as políticas públicas educacionais têm um papel fundamental na promoção da igualdade social e no desenvolvimento do país. Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 73), “as políticas públicas educacionais são um meio de reduzir as desigualdades sociais”.

As circunstâncias históricas permanecem sob o jugo da cisão do gênero humano em classes sociais. As relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a mercadoria força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego – compra e venda de força de trabalho. No interior destas relações sociais a educação, de direito social e subjetivo, tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil (Frigotto, 2009, p.72).

Como se podem ver com as duas citações acima, a educação que é um direito público subjetivo, se apresenta como uma ferramenta imprescindível para que seja possível se quebrar a lógica perversa das classes sociais, pois ao se ter acesso a uma educação de qualidade, se tem a oportunidade de galgar sonhos mais altos, sendo também menos explorado pelos capitalistas.

Dessa forma, Libâneo (2016) afirma que a implementação de políticas públicas educacionais deve ser acompanhada de medidas que combatam as desigualdades sociais, de modo a garantir a igualdade de oportunidades e a redução das diferenças de acesso e de permanência na educação.

Para Beisiegel (2016, p. 19), “as políticas públicas educacionais devem ser baseadas em evidências científicas e em práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes”. Ainda segundo a autora, é necessário considerar as diferentes realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos, bem como a diversidade de seus saberes e culturas, para que as políticas educacionais sejam efetivas e contribuam para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Além disso, é importante destacar a importância da participação da sociedade civil na definição e implementação das políticas públicas educacionais. Conforme Paro (2014, p. 65), “A participação da sociedade civil é fundamental para a

construção de políticas públicas mais democráticas e que atendam às necessidades e demandas da população”. A participação pode ocorrer por meio de conselhos escolares, fóruns de educação, associações de pais e mestres, entre outras formas de organização da sociedade civil.

Em síntese, as políticas públicas educacionais têm um papel fundamental na promoção da igualdade social e no desenvolvimento do país. No entanto, é necessário que essas políticas sejam baseadas em evidências científicas, considerem as diferenças sociais e culturais dos alunos, e que contemplem a formação continuada dos profissionais da educação.

Além disso, é fundamental que haja a participação da sociedade civil na definição e implementação das políticas educacionais, de modo a garantir a construção de políticas públicas mais democráticas e efetivas.

A educação é um direito humano fundamental e, portanto, é dever do Estado garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os cidadãos. As políticas públicas educacionais são um meio de alcançar esse objetivo e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

A educação nacional enfrenta grandes desafios para conseguir programar de forma efetiva, suas políticas públicas. Dessa situação desafiadora surgem diversas problemáticas, uma delas debaterá no subtópico seguinte, que apresentará, o Mais Educação como política pública que busca o aumento da oferta da educação de tempo integral, usando para isso a intersetorialidade.

3.2 O âmago dos Programas Mais Educação: Educação Integral, escola de tempo integral e intersetorialidade.

Nesse subtópico discutiremos o tema motivador da pesquisa. Mas não nos limitaremos a somente expô-lo, mas sim, será realizada uma análise que remontará de como um Programa que trazia tantos benefícios para a Escola Pública como aplicação da carga horária dos alunos, atividades muito além do currículo formal, alimentação entre outros, pode ao longo do tempo ir se dissipando, até chegar ao ponto de deixar de existir. Assim, discutiremos não só o Programa Mais Educação, mas também o seu principal objetivo, que é a ampliação gradativa da carga horária do aluno.

Mas antes de chegarmos até a criação e as variantes que permeiam os

Programas aqui estudados, faremos um breve resgate histórico da política pública de educação de tempo integral, perpassando por fatos importantes, que juntos nos ajudarão tanto a compreender a conjuntura geral, quanto também, elucidar como se chegou até a criação e as variantes do Programa, agora denominado Novo Mais Educação.

Inicialmente temos que partir de uma constatação imprescindível, a educação em nosso país surgiu e por muito tempo se manteve, como um privilégio reservado a poucos. Desde a chegada dos jesuítas, que a melhor educação era reservada para quem podia pagar deixando à margem do processo a imensa maioria de pessoas que eram pobres (Teixeira, 1956).

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuítas do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (Giolo, 2012, p. 94).

Como podemos ver aos abastados era reservada não só a educação de qualidade, mas as primeiras escolas de tempo integral que existiram em nosso país. Assim, como bem nos fala Teixeira (1956), a educação nesse período era um artigo de luxo acessível somente às elites. Tais elites quando chegavam ao poder, perpetuavam esses modelos para a geração seguinte, fazendo com que por séculos a educação nacional fosse elitista.

Aos poucos de fora das elites que conseguiam o acesso as mirradas vagas disponíveis eram ofertadas uma educação descontinuada, que visava apresentar somente o mínimo para que as relações de poder, onde as elites eram dominantes, e os mais pobres os subordinados, não pusessem ser abaladas, usando como ferramenta a educação (Silva; Hasenbalg, 2000).

Somente depois de muitos debates e já no século XX, é que se começa um movimento encabeçado por Anísio Teixeira, e outros educadores de renome nacional, que advogaram por uma educação pública e de qualidade. Pois como afirmava Anísio Teixeira (1936, p. 247) “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.

Mesmo assim, a escola pública, continuava sofrendo com o sucateamento dos espaços, poucos investimentos, educação descontinuada e formação deficitária de professores dentre outras coisas, derivado segundo Lima (2000), da perspectiva gerencial que adentra as políticas educacionais a partir de Bresser e continuada por

FHC, que iam minando o processo educacional, formando pessoas que nem de longe conseguiam atingir os objetivos educacionais propostos (Frigotto; Ciavatta 2003).

Uma questão importante é levantada por Roveroni (2017), diz respeito à implementação efetiva das escolas de tempo integral como um meio de oferecer uma educação integral. Nem toda escola de tempo integral necessariamente proporciona uma educação que abranja dimensões além das acadêmicas, como as artes, esportes, desenvolvimento social e emocional. Portanto, o simples aumento da carga horária não garante, por si só, uma educação integral de qualidade.

Além disso, Roveroni et al. (2019), afirma que é fundamental considerar a equidade. A expansão de escolas de tempo integral pode aprofundar as desigualdades educacionais se não forem disponibilizados recursos adequados e se não forem enfrentados os desafios associados à inclusão de alunos de diferentes origens socioeconômicas.

A relação entre educação integral e escola de tempo integral é, portanto, complexa, e a mera extensão do tempo de permanência na escola não garante a realização dos objetivos da educação integral. É necessário abordar as dimensões qualitativas e a diversidade de necessidades dos alunos para que as políticas educacionais alcancem um equilíbrio eficaz entre ambas às abordagens.

E uma das possibilidades que vem cada vez mais ganhando espaço para que se possa resolver esse problema da qualidade da educação é a expansão da carga horária, para que o aluno possa passar mais tempo dentro da escola, aprendendo e se desenvolvendo nas mais variadas esferas, formando assim um educando pensante e atuante.

há um grande desafio a ser superado, a escola dividida por turnos, entendida como única alternativa para o funcionamento da escola pública brasileira. Experiências em países europeus como França e Inglaterra, que já possuem escolas de seis horas diárias; duas ou mais horas em projetos nos mostram ser possível a ampliação da jornada escolar. Ampliar o tempo da jornada escolar requer organizar o espaço físico, currículo e a jornada de trabalho do professor, procurando dar qualidade a este tempo. Assim a Educação Integral dentro de uma escola de tempo integral supera minguadas quatro horas diárias que caracterizam na escola de turno. (Moll, 2012, p.28).

Como podemos ver pela citação acima, não é só ampliar a jornada de trabalho, mas sim, dotar a escola de variantes que sem elas essas horas a mais de nada servirão. Assim, se faz necessário melhorar os espaços físicos das escolas, construindo locais como bibliotecas, quadras e laboratórios.

Também se precisa repensar e reorganizar os currículos, adequando-os a

nova realidade educacional, onde não somente serão ofertadas disciplinas curriculares, mas atividades que ajudem no desenvolvimento do educando. E também, pensar nos professores, em como esses pode ser desenvolvidos para também ajudarem nesse processo de escola integral.

E se pode também, para alcançar os objetivos de forma mais rápida, trabalhar uma intersetorialidade entre os diversos ministérios existentes, onde cada um dá aporte em sua matriz de ação, ou seja, o ministério dos esportes, por exemplo, ajuda na construção de atividades esportivas qualificadas para ocorrerem dentro da escola, o de assistência social, trabalha a conscientização da família para se preocupar com a frequência dos alunos, e também se podem envolver as secretarias de cultura, e mesmo de justiça (Bertoldo, 2007).

Todas essas instâncias administrativas se trabalharem em conjunto tem a possibilidade de ajudar no desenvolvimento dos processos educacionais, facilitando a implantação da escola que desenvolve o aluno de forma integral e contínua. A intersetorialidade apesar de não tão vista, principalmente em governos de direita, é uma importante ferramenta para a mudança rumo a uma educação de qualidade.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (Moll, 2012, p. 25).

A proteção social mencionada pela autora tem como objetivo garantir os direitos dos estudantes ao acesso a uma educação pública e de qualidade, princípios que vêm sendo defendidos há quase um século por Anísio Teixeira e outros pioneiros da educação.

Essa articulação interministerial segundo Moll (2012, p.28), é papel do Governo Federal, esse segundo a autora, cria “novas agendas, compromissos, reflexões, práticas e debates. Essa estratégia também impõe a tarefa de sua institucionalização como política pública educacional”. Mas infelizmente, nos últimos anos o que se viu foi um desmonte das relações entre os ministérios, onde cada um tentava aparecer mais do que o outro.

Mas se essa intersetorialidade efetivamente ocorresse, integraria os setores de proteção social, de prevenção à violência contra as crianças e os adolescentes, a educação voltada para a construção de respeito ao próximo, a incorporação da prática esportiva no cotidiano das crianças, do acesso à cultura e

entendimento das questões ambientais. Tudo isso poderia contribuir muito para o desenvolvimento holístico dos alunos (Moll, 2000).

E essa intersectorialidade é ainda mais latente se entendermos o conceito expressado por Moll (2000, p. 32), que coloca a escola como sendo a “expressão do público/estatal na comunidade, particularmente em contextos em que não há posto de saúde, não há posto policial, não há nenhuma outra expressão da presença do Estado. Também não há igreja, clube de futebol ou bloco carnavalesco”.

Nesse contexto de abandono de entidades públicas, situação bem presente em muitas comunidades das periferias e cidades de interior, a escola acaba sendo a única entidade representativa do Estado, precisando assim, dar vazão a uma demanda latente. Por isso, a necessidade de se construir uma intersectorialidade assume papel ainda mais relevante, para se traçar políticas públicas que possam sanar essas situações.

Essa relação entre os campos de políticas públicas repercute em nossa compreensão da intersectorialidade. O conceito se aplica em contextos de proposição de políticas que procuram desconstruir o olhar generalizado, segundo o qual a insegurança, o medo e os perigos acabam por definir a cidade. Em nossa trajetória procuramos responder positivamente às questões: É possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente de formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes – crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade desde a perspectiva da educação? (Moll, 2004, p. 41).

Responder a essa indagação levantada pela autora, é fundamental para que se possa efetivamente trabalhar esse conceito de intersectorialidade. Entendendo primeiramente a sua importância para o desenvolvimento não só do educando, mas de toda a comunidade do entorno da escola.

Mas, retornando ao objeto de estudo, se viu a necessidade de expansão dessa modalidade de ensino, que resolveria situações e gargalos que já perduravam por séculos, dentro da educação pública nacional, e assim foi criado o Programa objeto desse estudo.

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais (Leclerc; Moll, 2012, p.9).

Como já foi explicado de maneira detalhada os contextos que culminaram com a criação do Programa Mais Educação, que tinha em seu cerne principal a

expansão, do tempo de permanência do aluno na escola, não nos alongará muito em relação a esse assunto, somente explanando um grande avanço ocorrido no ano de 2011.

Sendo assim, cumpre-nos destacar também que o Decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, apresenta uma nova estrutura organizacional para o Ministério da Educação e definiu na estrutura da Secretaria de Educação Básica (SEB) o desenho da Diretoria de Currículos e Educação Integral. Como o próprio nome indica, coube a essa diretoria a gestão das ações de Educação Integral. Devemos destacar a importância dessa redefinição institucional, na medida em que traz a agenda da Educação Integral para o bojo das políticas de educação básica do Ministério da Educação, buscando superar, também, na estrutura da gestão, as possíveis e indesejadas dicotomias turno/contraturno, currículo/ações complementares (Leclerc; Moll, 2012, p.15).

Agora com uma diretoria específica dentro do ministério de Educação, se poderia começar a ter uma organização e consequente estruturação de políticas públicas que pudessem efetivamente fazer com que a educação integral pudesse ocorrer em nosso país.

E o Programa Mais Educação se apresentou como um braço importante dessa articulação para o desenvolvimento da educação integral, pois era na época um Programa pioneiro nessa expansão, e que mesmo possuindo grandes dificuldades de gestão e implementação, vinha cumprindo os seus objetivos educacionais.

A proposta educativa que este Programa quer evidenciar articula-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (Passo a passo Mais Educação, 2011, p.6).

E essa articulação entre a comunidade e a escola, se mostrou um dos grandes trunfos desse Programa, pois conseguia fazer com que a escola, como pontua esse documento, baixasse os seus muros, e recebesse a comunidade ao seu entorno, e isso para uma comunidade onde não se possuía como dito anteriormente, referências do Estado, era um divisor de águas.

O Programa Mais Educação, surge como uma proposta de resolver outros problemas e demandas, que iam muito além do que somente fazer com que o aluno passasse mais tempo dentro da escola. Para Garcia (2013), há uma pressão para o seu surgimento amparado em um relatório da UNESCO, datado do ano de 2006, que apontava que a educação brasileira sofria com altas taxas de repetência, evasão

escolar, analfabetismo, e tais situações seriam fatores que motivavam o desemprego, e os salários baixos das pessoas que eram oriundas principalmente das classes mais pobres, exatamente o público atendido pela educação pública.

Assim, surge o Programa analisado, tentando resolver o problema da educação brasileira, que possuía sérios gargalos de qualidade para serem sanados, gargalos esses, que já duravam séculos de existência. O Mais Educação possuía como princípios norteadores segundo Brasil (2007, p.20) “II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas”.

Como se pode perceber a proposta inicial do Programa era realizar a integração de diversos equipamentos culturais que se localizassem próximos a escola, pois assim, se sairia do processo mecânico e repetitivo da educação bancária apontada primeiramente por Paulo Freire, e que ainda é bem comum nas escolas do nosso país, onde “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68).

Desse contexto todo, surge a tentativa do Estado de mudar os paradigmas da educação bancária, travada, repetitiva e formadoras de pessoas que não conseguiam pensar por conta própria. E as tentativas levaram a muitas políticas públicas da área da educação, que precisam ser avaliadas seguindo critérios preestabelecidos e organizados, que discutiremos no próximo subtópico.

3.3 Avaliação de políticas educacionais

As políticas públicas estão passando por um processo de reorganização, onde o Estado precisa cada vez mais prestar contas à sociedade sobre as ações e políticas implementadas, justificando tanto os gastos realizados quanto os impactos obtidos em cada uma dessas políticas (Tinôco *et al.* 2011).

Assim, a sociedade organizada passa a ter uma maior participação dentro do próprio Estado, pressionando-o a melhorar as políticas públicas que estão dando certo, e para descontinuar as que não estejam alcançando os objetivos previamente estipulados. Assim, na atualidade segundo Gussi e Oliveira (2016, p.85) se:

Exige da administração pública a manutenção de um canal de prestação de contas e avaliação das ações implementadas, funcionando como um mecanismo de acesso multilateral entre o Estado e a sociedade organizada.

Em outras palavras, governos devem ser *accountables*, isto é, capazes de responder aos diversos grupos de interesse sobre seus atos e decisões políticas. Nesse sentido, deve haver um conjunto de mecanismos de avaliação que empreguem ferramentas institucionais e não institucionais baseadas na ação de múltiplas associações de cidadãos, movimentos ou mídias, atores estes que são capazes de dinamizar o jogo político na medida em que trazem novas questões para a agenda pública, além de pressionar ou influenciar o processo decisório e, ainda, expor os erros e falhas do governo.

Ainda segundo Gussi e Oliveira (2016), é importante destacar que os processos avaliativos das políticas públicas podem ser interpretados de diferentes maneiras, pois dependem do ponto de vista de quem os analisa, levando em consideração a perspectiva de três grupos principais: os burocratas, os avaliadores e os cidadãos.

Na perspectiva da avaliação pública, segundo Lotta (2019), os burocratas são aqueles responsáveis pela implementação e execução das políticas públicas. Eles possuem conhecimentos técnicos e administrativos para garantir que os programas sejam colocados em prática da maneira mais eficiente e eficaz possível. Já os avaliadores são os responsáveis por avaliar o desempenho dos programas e políticas públicas em relação aos objetivos e metas estabelecidos, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisões e o aprimoramento das políticas.

Os cidadãos são aqueles que se beneficiam ou são afetados diretamente pelas políticas públicas e têm o direito de participar do processo de avaliação, fornecendo *feedbacks* e sugestões para melhorias. Cada um desses atores desempenha um papel importante na perspectiva da avaliação pública, contribuindo para garantir a eficácia e efetividade das políticas públicas (Weiss, 1972).

Por exemplo, o conceito de eficiência e eficácia de uma determinada política pública, é vista de formas distintas por cada um desses grupos que estão diretamente envolvidos no processo.

Os primeiros e os segundos têm a capacidade de analisar os processos internamente, corrigindo-os e/ou aperfeiçoando-os a fim de satisfazer suas agendas, que podem encerrar diversos interesses (corporativos, políticos, sociais, individuais, dentre outros). O desafio para os cidadãos reside na capacidade de serem ou não capazes de atribuir valor (ou significado) a essas questões porque tais ganhos podem ou não ser tangíveis. A tangibilidade do ganho é uma das condições para que o cidadão reconheça a modernização ou as respostas do Estado. Em suma: a avaliação e o avaliador entram no jogo e, portanto, configura-se como um elemento integrante da arena política e da agenda governamental (Gussi; Oliveira 2016, p.86).

Partindo desse pressuposto, podemos então visualizar que o processo de avaliação de políticas públicas é complexo por si só, pois envolvem visões de mundo que são muitas vezes conflitantes. E isso se agiganta ainda mais quando falamos da avaliação de políticas públicas educacionais. “Os desafios da avaliação de políticas públicas educacionais são complexos e exigem uma abordagem holística que, leve em consideração, múltiplas perspectivas e dimensões.” (Perrenoud, 2001, p.39)

Tal complexibilidade deriva da própria área da educação, que se apresenta como um grande desafio, por conta de sua capilaridade e possibilidade de mudança social e organizacional das futuras gerações. “A avaliação das políticas públicas educacionais precisa ir além de uma perspectiva meramente técnica, incorporando aspectos políticos, sociais e culturais que influenciam a implementação e os resultados dessas políticas.” (Paro, 2010, p.10).

Proporcionar essa abrangência na avaliação das políticas públicas na área da educação é uma maneira de valorizar todos os atores envolvidos no processo, uma vez que são eles os beneficiados ou afetados pela política em questão, e são eles que enfrentam os desafios no seu cotidiano. “É fundamental que a avaliação de políticas públicas educacionais seja participativa, envolvendo a participação ativa de todos os interessados, incluindo gestores, educadores, estudantes e comunidade, para garantir uma visão plural e democrática.” (Haddad, 2014, p.80).

A avaliação das políticas públicas educacionais deve ser uma ferramenta para promover a transparência, a prestação de contas e a melhoria contínua das práticas educacionais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Luckesi, 2018).

A avaliação das políticas públicas educacionais deve ser abrangente, participativa, contextualizada, transparente, ética e comprometida com a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. É importante considerar múltiplas perspectivas e dimensões, envolvendo todos os atores interessados, para garantir a efetividade e a equidade das políticas educacionais.

4 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Nesse quarto capítulo do trabalho será apresentado, um apanhado da educação de tempo integral em nosso país e o percurso dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Para isso o trabalho se valerá do trabalho desenvolvido por Gussi (2008), que apresenta a importância de se levar em consideração a trajetória institucional de um Programa em seu processo de avaliação. Para o autor ao aplicar uma abordagem de avaliação em profundidade a um Programa, a trajetória institucional torna-se um componente fundamental. Isso significa que, ao avaliar uma política pública de maneira aprofundada, é essencial compreender sua evolução ao longo do tempo.

4.1 O percurso da educação em tempo integral no Brasil

Na visão de Macedo (2021), o problema que existia dentro da educação nacional deriva de séculos atrás, onde a educação das grandes massas era deixada em segundo plano. Pois para as elites que ditavam as regras da educação, nunca foi interessante que os mais pobres tivessem acesso a uma educação que pudesse emancipá-los, pois se isso ocorresse, o risco de a maior parcela da população brasileira começar a questionar os padrões estabelecidos era muito grande.

Assim, se teve avanços lentos na área educacional, e muitos educadores ao longo da história criticavam essa educação esfacelada, que nem de longe conseguia emancipar seus alunos. Exemplos desses educadores são Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, Hermes Lima, Paschoal Leme e Lourenço Filho, chamados de pioneiros da educação, por serem os primeiros a defenderem abertamente uma educação pública e de qualidade. Outro educador notório foi Paulo Freire, que quanto a falência da educação pública afirmava:

Não será essa escola, de quatro e até três horas diárias, parada mais de três meses ao ano [...], escola perdida, toda ela, ou quase toda ela, no nervosismo imposto pelo cumprimento dos programas, feitos às vezes até revelando certa intimidade com problemas locais e regionais, mas, cedo “verbalizados”, transformados assim em noções que se ditam e impõem aos educandos, que irá integrar esse educando academizado com as realidades [...]. Escola que, diminuída no seu tempo, está intimamente ligada à falsa concepção que temos de sua instrumentalidade [...] (Freire, 2002, p. 88).

Como se pode ver, Freire (2002, p. 88), tece crítica dura em relação à escola separada por turnos, que não consegue ofertar nas poucas horas disponibilizada para os alunos, uma educação que efetivamente possa emancipá-los, e fazer com que esses possam deixar de serem oprimidos pelo próprio sistema de ensino, que deveria ao contrário, ajudá-los.

A falta de tempo disponível para os alunos estudarem é apontada como fator negativo por Paulo Freire (2002), em função de que por conta de currículos engessados, sobra-se pouquíssimo tempo para que a escola efetivamente possa trabalhar temas que vão além das disciplinas historicamente construídas, fazendo assim com que o aluno perca em seu desenvolvimento.

Mas sabe-se que esse assunto possui uma dicotomia, uma vez que, para os povos oprimidos, o sistema não lhes serve, pois não se pode usar a educação como ferramenta de mudança social, como essa é preconizada por inúmeros autores. Já para as elites, que regem e ditam os rumos dessa mesma educação, lhes é bastante conveniente a educação como está, pois mantem as grandes massas em seus locais históricos, guardando os cargos de chefia para as elites, que são formadas desde cedo para isso, e, resguardam o status quo dessas elites.

Deste modo, compreendemos que a questão da qualidade dos sistemas educacionais tanto atende a um relativismo quanto à complexidade dos indicadores escolhidos quanto passam pela avaliação e pelos juízos de valor relativos a ambos os aspectos, ganhando uma dimensão subjetiva na medida em que se imbricam em práticas concretas dos sujeitos a que se referem. Como nos apontam não ultrapassamos o nível instrumental quando “[...] a noção de qualidade se funda apenas em pressupostos técnicos e se distancia dos juízos de valor”, como nos lembram dos autores, “[...] o conceito de qualidade é historicamente construído” (Moreira; Kramer 2007, p. 1043-1044),

Esse conceito de qualidade da educação, que foi historicamente construído, possui a grande parte de sua visão e sustentação, emanadas da própria elite que criou essa educação fragilizada. Por conta disso, esse relativismo colocado pelos autores se perde, uma vez que é pautado em uma visão segregadora, onde se dá aos pobres e excluídos somente o mínimo possível, para que assim, esses possam ser mais fáceis de manipular e aceitem salários inferiores.

Diante desse quadro denunciado e apresentado por diversos estudos como, por exemplo, o realizado por Borges em (2003), se inicia na década de 2000, um processo de expansão da carga horária nas escolas públicas, iniciado em um

movimento presente em praticamente toda a América Latina. E um dos mecanismos escolhidos pelo governo federal para fazer com que se cumprisse uma das metas do Plano Nacional de Educação de 2001, foi a criação do programa que está sendo debatido nesse trabalho, o Mais Educação.

Na visão de Abreu (2010), o contexto político em que o Programa Mais Educação foi implantado é essencial para compreender a sua formulação e implementação. No governo Lula, que compreendeu dois mandatos de 2003 a 2010, o país vivenciou uma conjuntura marcada por uma agenda social inclusiva e pela busca por políticas públicas que combatessem as desigualdades. A educação ocupou papel central nessa agenda, sendo vista como uma ferramenta estratégica para a promoção do desenvolvimento socioeconômico e a redução das disparidades sociais.

O Programa Mais Educação é pautado em um momento de valorização da educação, onde se começa a realizar maiores investimentos públicos em políticas públicas na área, para que se possa efetivamente desenvolvê-la. Como afirma Coimbra (2015, p.25) “no governo Lula essas ações tinham como objetivo melhorar a educação básica brasileira, sendo criado o Programa Mais Educação, que funciona como um padrão de educação em tempo integral a ser seguido no país”.

O programa se alinhou aos princípios da inclusão social, buscando atender escolas em áreas vulneráveis e proporcionar oportunidades educativas além do currículo regular. O governo Lula, comprometido com a redução das desigualdades e o acesso amplo à educação, encontrou no Programa Mais Educação uma via para fortalecer o ambiente escolar, enriquecendo a formação dos estudantes e promovendo o desenvolvimento integral.

Como já apontado anteriormente, esse Programa surge com a incumbência de ampliar a carga horária das escolas públicas, usando até mesmo espaços que vão além dos muros da escola, como quadras, campos, cinemas, centros culturais, dentre outros espaços, presentes dentro da própria comunidade que circunda a escola.

Fazendo com isso, que se tivesse uma integração entre a escola e a comunidade, e valorizando também em sua carga horária, atividades que iam além do que somente as disciplinas que os alunos já tinham contato e seu turno regular. Assim, o Programa surge em 2007, e inicia suas atividades em 2008, chegando a atender mais de 4 milhões de crianças em seu auge.

O Programa Mais Educação surge com as seguintes metas:

1. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e

- escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
2. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
 3. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
 4. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
 5. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
 6. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
 7. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
 8. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
 9. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 2-3):

Do ponto de vista formal, como podemos ver, o Programa surge como uma ferramenta capaz de resolver gargalos enormes, e que estavam presentes na educação nacional desde seus primórdios, criando também um processo de parceria entre os diversos ministérios do governo, visando com essa intersetorialidade, um trabalho conjunto para a melhoria dos índices educacionais, onde cada ministério ajudaria na construção de políticas públicas que ajudassem no desenvolvimento da educação.

E, essa possibilidade de cooperação entre os entes federativos se apresenta como fundamental, uma vez que a União possuindo mais recursos e uma máquina estatal mais desenvolvida, poderia ajudar na construção e implementação do Programa, principalmente em municípios menores, onde se convive com a falta de verbas e a desorganização da gestão pública.

Para concluir os benefícios destacados no início do Programa, não se pode deixar de mencionar o desenvolvimento de ações que reduzem a obrigatoriedade da aprendizagem dos alunos apenas dentro da escola. Essa citação, que enfatiza que os processos educacionais não se limitam ao ambiente escolar, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Esse preceito de que se nos aprende mais variados espaços da vida cotidiana, é expresso logo no primeiro artigo da referida lei, que assim é redigido, “Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p1).

Ao deslocar o centro dos processos educacionais da escola para outros espaços presentes dentro da comunidade, tanto se valoriza esses espaços e as pessoas que ficam a frente deles, quanto também, se envolve a comunidade, trazendo-a para dentro da escola.

E assim o Programa passou por um período de crescimento constante, onde cada vez mais alunos, cidades e escolas eram atendidos. Aumentando significativamente a quantidade de horas em que os alunos passavam aprendendo, não só conteúdo, mas também aprendizagens que lhes ajudavam a se formarem de maneira ampliada.

A tabela a seguir apresenta exatamente um recorte de crescimento acentuado vivenciado pelo Programa. Sendo esses seis anos explanados, o período de maior crescimento tanto em número de escolas atendidas, quanto também, dos recursos repassados pelo Programa aos entes executores.

Tabela 1 - Evolução do Programa Mais educação

		2008	2009	2010	2011	2012	2013
ESCOLAS ADERIDAS	Total:	1.380	4.640	9.657	12.924	28.084	38.361
	Estaduais:	55%	44%	44%	42%	30%	20%
	Municipais:	45%	56%	56%	58%	70%	80%
REPASSE DE RECUSOS	Total (R\$):	29,2 milhões	158,3 milhões	373,4 milhões	523,1 milhões	1,01 bilhões	1,15 bilhões
	R\$/aluno: (média)	31,6	48,5	62,3	76,8	99,0	94,5

Fonte: FNDE/MEC.

Como podemos ver na tabela acima, todos os indicadores existentes foram sendo gradativamente ampliados. Crescendo não só as verbas investidas, mas a quantidade de escolas atendidas, dando-se um enfoque maior as escolas pertencentes as redes públicas municipais, escolas essas que possuíam as maiores dificuldades educacionais.

Mas após certo período, é realizado pela Fundação Itaú Social e o Banco

Mundial um relatório, que apontou deficiências e retrocessos, creditados todos ao Programa. Como se ele fosse o responsável por salvar toda a educação pública nacional. Assim, esse relatório apontou que:

- Não foi possível encontrar impactos do programa sobre o desempenho médio das escolas em português nem sobre a taxa de abandono.
- Tanto no curto quanto no médio prazo, houve impacto negativo do programa sobre o desempenho médio das escolas em matemática. 4
- Os efeitos negativos em matemática, em dada escola, reduzem-se com o passar do tempo.
- Os efeitos negativos em matemática são de menor magnitude para as escolas que aderiram ao programa mais recentemente (2010), e ficam restritos ao 5º ano. (Avaliação econômica do programa mais educação, 2015, p.8).

Além disso, o relatório também pontua outros efeitos:

Efeitos heterogêneos

- Não há indícios de que a proporção de alunos participantes, o tamanho dos municípios (população) e o investimento público em educação e cultura interferiram nos impactos que o programa gera.
- No ciclo I do Ensino Fundamental, a taxa de abandono tende a reduzir-se em escolas com mais recursos financeiros (por aluno participante) e em municípios menos ricos (PIB per capita). No 5º ano, o desempenho médio em matemática tende a aumentar em municípios mais ricos (PIB per capita).
- Resultados negativos em desempenho mostram-se relacionados à escolha dos seguintes macrocampos: reforço de português (5º ano), esportes (ambos) e cultura e artes (9º ano).
- Entre as escolas entrantes em 2008, verifica-se o impacto negativo em matemática naquelas que possuíam média inicialmente mais elevada nessa disciplina, sendo que, no curto prazo, esse efeito foi mais intenso.
- Entre as escolas entrantes em 2010 (no curto prazo), esse efeito se reverte, ou seja, verifica-se o impacto negativo em matemática naquelas que possuíam média inicialmente menor em matemática (Avaliação econômica do programa mais educação, 2015, p.8).

Diante de resultados aferidos, somado a um período de instabilidade política, que culminaria no golpe contra a presidenta Dilma, Bastos (2017), afirma que os velhos moldes educacionais encontraram terreno fértil para um remodelamento que segundo essas elites, faria com que o Programa atingisse objetivos mais palpáveis.

Após o golpe de 2016 o Programa é remodelado, dando um enfoque quase que total as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, que seriam as grandes dificuldades de aprendizagem da educação nacional, segundo as elites que conseguiam retornar ao posto ocupado por séculos, voltando a imprimir a visão de educação segregada.

Tal situação acabava renegando os avanços propiciados pelo antigo Programa, principalmente no tocante a interação com os demais saberes e a comunidade circunvizinha da escola. Reduzindo o conceito de educação de tempo

integral, aulas de reforço escolar, o que em consequente faz com que a educação retroceda para aquele molde fragmentado que as elites sempre preconizaram ofertar para os mais pobres.

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. (Brasil, 2016).

A solução agora encontrada pelo governo vigente, para sanar o desafio da política pública de educação integral, nem de longe consegue ser efetiva, pois, como dito anteriormente, não há uma integração entre os processos educacionais e a formação emancipatória do aluno. Pelo contrário, coloca-se com essa reformulação, que o único problema da educação nacional é a dificuldade de aprendizagem em português e matemática.

O Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, embora tenham praticamente o mesmo nome não possuem nas suas bases ideológicas e legais muitas similaridades. O velho programa, embora reconheçamos os problemas que existiram ao longo dos quase dez anos em que viveu, possuía elementos que indicavam claramente a intenção de reunir educação integral e tempo integral. Neste sentido, propiciava a democratização de saberes relegados ao longo da história brasileira às elites. O Programa Novo Mais Educação, embalado em um avanço das políticas neoliberais, em especial após o golpe engendrado que culminou no impeachment da Presidente Dilma Rouseff em 2016, traz em suas bases legais um utilitarismo que se diferencia substancialmente do Programa anterior. Ao compararmos as finalidades expressas nas legislações dos dois programas é possível perceber que ao passo que o primeiro visa contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes, o segundo se volta para a melhoria do rendimento e desempenho dos alunos em português e matemática (Morgan *et al.* 2021, p.9).

Os autores acima realizam um comparativo dos dois momentos que o programa viveu, mostrando que a primeira versão, apesar de ter suas dificuldades, era a que chegava mais próximo do conceito inicial do Programa, que era o da ampliação da carga horária, em uma perspectiva ampliada e emancipadora, situação que nem de longe é vista na versão pós-golpe, onde há na verdade um retrocesso dos moldes de educação integral, para uma versão de reforço escolar.

Vimos que quando as velhas oligarquias das elites retornaram o poder entre os anos de 2016 e 2022, a educação deixou de ser prioridade para voltar a ser uma educação fragmentada e dualista, onde para as elites é ofertada uma educação

de qualidade, e para os mais vulneráveis, é disponibilizado o mínimo possível em relação a educação. Em seguida vamos nos aprofundar mais acerca do Programa em si, seu funcionamento e organização nos próximos subtópicos do trabalho, sendo apresentado a seguir um breve histórico da primeira versão do Programa.

4.2 O percurso para implementação do Programa Mais Educação

O Mais Educação é um Programa que possui mais de 15 anos ao se contar a primeira e segunda versão. A sua divulgação ocorreu no dia 24 de abril de 2007. Surgindo como um dos mecanismos para se conseguir atingir uma das metas do Plano Nacional de Educação de 2001, que em suas propostas apresentava a ampliação gradual da carga horária ofertada nas escolas públicas, com o objetivo de torná-la de tempo integral. O Programa surgiu como uma ferramenta para ampliar, de forma imediata, o tempo de permanência na escola, resolvendo uma demanda social urgente que era a de melhorar a educação pública ofertada.

Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar. (Pattaro, 2014, p.87).

Segundo Pattaro (2014), realizar essa articulação entre as políticas sociais de uma forma que a educação consiga atingir o seu objetivo de formação ampliada dos seres humanos, é sem sombra de dúvidas, um dos maiores desafios a serem enfrentados. Só sendo possível saná-lo se tiver um trabalho intersetorial efetivo entre os ministérios.

O contexto de surgimento desse Programa remonta, no entanto, a década de 90, derivando de um movimento visto em diversos países da América Latina, e que procuravam criar políticas públicas voltadas para a proteção das crianças e adolescentes, políticas essas nas mais diversas áreas, inclusive a educacional.

O movimento de ampliação da oferta educacional e o compromisso com a melhoria da qualidade remontam à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, do qual o Brasil foi um dos signatários. Outros documentos posteriores produzidos no âmbito internacional por agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e acordos internacionais dos quais o Brasil participou constituem-se como elementos que vão permear os contextos de influência e

de produção das políticas nacionais de ampliação da oferta de educação básica e da implementação de iniciativas que visem promover melhoria nas condições de desigualdades no acesso à educação. Essas políticas são voltadas, especialmente, para as populações mais vulneráveis socialmente (Vidal *et al.* 2022, p.2).

Derivando desses movimentos em prol de uma educação pública e de qualidade surge um processo que visava melhorar a educação pública nacional, ampliando a sua oferta e principalmente, fazendo com que o aluno permanecesse dentro da escola e concluísse sua educação básica. Ou seja, pensa-se não somente na melhoria do acesso, mas na continuidade do aluno dentro do sistema educacional, não abandonando o processo como era comum de ocorrer nesse período da década de 90.

Esse período é marcado por várias medidas de natureza legal-jurídica e financeira que vão impactar a política educacional nas décadas seguintes, com destaque para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007; da Emenda Constitucional no 59/2009, que modifica o artigo 208 da Constituição Federal e amplia a "l. educação básica obrigatória e gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria"; e o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, sobre o qual a meta seis prevê a oferta de "educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) da educação básica e que, na estratégia 6.4 estabelece a necessidade de "fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários" (Silva, 2013, p.44).

Vidal *et al.* (2022), nos afirma também que são através dessas ações de valorização da educação pública que se criaram as bases para o fomento do Programa aqui analisado. Assim, um dos documentos normativos do Programa faz uma breve fala acerca do seu cerne principal, sendo segundo ele o Mais Educação seria "uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral" (Programa Mais Educação Passo a Passo, 2011, p.58).

O Programa Mais Educação nasce como uma ação intersetorial que apresentaremos em um tópico específico mais adiante no trabalho, que integra políticas públicas das esferas educacionais e sociais. Esse caráter de interação entre estas importantes políticas públicas, visam mitigar enormes gargalos educacionais percebidos, que atrapalhavam o pleno desenvolvimento do educando em idade escolar.

Garcia (2013), nos aponta que a implementação do Programa Mais Educação se deu por duas fontes, a primeira era o Programa Dinheiro Diretos na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos os Programas possuíam o seu financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sendo desses dois programas as fontes de pagamento do Mais Educação.

O Programa Mais Educação inicia a sua efetiva introdução na educação no ano de 2008. Atendendo inicialmente escolas que possuísem baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E em seu início podia ocorrer dentro da própria escola, ou mesmo em locais próximos a ela. Trabalhando com monitores nas mais diversas disciplinas e oficinas, visando dar uma formação ampliada a esses alunos.

As primeiras escolas a receberem o Programa foram selecionadas em 2008, durante o governo Lula, período em que a educação vinha em um processo de valorização de desenvolvimento, em diversas regiões do país. Sendo assim, não há uma localização específica das primeiras escolas do Programa, já que sua implantação ocorreu de forma descentralizada e em várias partes do Brasil ao mesmo tempo. O programa foi ampliado ao longo dos anos e passou a estar presente em escolas de todo o território nacional.

Nos anos posteriores ao seu lançamento, percebe-se segundo Leclerc e Moll (2012), uma ampliação gradual, que fez com que o Programa conseguisse atingir uma enorme quantidade de escola, não se limitando a somente as unidades escolares que apresentavam os menores IDEBs, fazendo com que assim, mais alunos tivessem a oportunidade de se desenvolver através do Programa, situação que mostrava o compromisso da gestão petista em relação à melhoria dos índices educacionais.

O programa passou por diversas fases de expansão, com investimentos crescentes e ampliação de sua abrangência geográfica. Em 2011, o programa foi ampliado para atender também as escolas de ensino médio, e em 2013, foram incluídas as escolas de tempo integral. Durante esses anos, houve aperfeiçoamentos na gestão do programa e na sua articulação com outras políticas educacionais. Entretanto, a partir de 2015, o programa sofreu cortes orçamentários significativos e deixou de ser uma prioridade do governo, o que afetou sua expansão e impacto.

No ano de 2015 a Fundação Itaú Social e o Banco Mundial, realizam a publicação de um extenso relatório que apontava dentre outros aspectos, que as

intervenções realizadas pelo Programa “não tiveram impacto positivo de curto prazo nas notas de matemática e português dos alunos e nem tiveram impacto para reduzir a evasão escolar, resultados apontados como alguns dos objetivos esperados” (Capuchinho; Crozatti, 2018, p. 251).

Esse relatório levou a uma grande reformulação do enfoque do Programa, que passa a se chamar Programa Novo Mais Educação (PNME). Para além da mudança de nomenclatura, tem-se uma alteração no foco das intervenções, antes centradas em diversas disciplinas, e que agora passava a ter uma aplicabilidade mais direcionada, que seria segundo Capuchinho e Crozatti (2018, p. 268) a “melhoria do desempenho escolar dos estudantes da educação básica para a formação integral do aluno com ampliação da jornada no contraturno”.

Esse processo ocorreu no ano de 2016, mesmo ano em que a direita retomava o poder, com o golpe orquestrado contra a então presidenta Dilma. Essa reformulação então atendia aos burgueses, que não querem uma educação pública emancipatória e que realmente prepare o estudante para o mundo.

Com essa reformulação as intervenções do Programa Novo Mais Educação foram bastante limitadas, passando a ser somente um reforço nas disciplinas avaliadas através das avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, o Programa passa a buscar “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (Capuchinho; Crozatti, 2018, p. 268).

De acordo com Carvalho *et al.* (2019), a redução orçamentária sofrida pelo Programa Mais Educação após a reformulação em 2016 impactou negativamente sua estrutura e fragmentou suas ações, limitando-o a um reforço escolar com foco exclusivamente pedagógico. Além disso, desde o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o Programa tem enfrentado diversos problemas financeiros e sua abrangência tem diminuído a cada ano, com a redução dos repasses e do número de escolas atendidas.

Conforme destacado por Capuchinho e Crozatti (2018), enquanto em 2018 os Programas Mais Educação, Novo Mais Educação, Ensino Médio Inovador e Novo Ensino Médio receberam cerca de 399,70 milhões de reais, no ano seguinte não houve repasse de verbas para esses programas. Essa situação foi agravada durante o governo que esteve à frente do país entre 2018 e 2022, onde a educação em todas

as suas esferas passou por um processo desenfreado de sucateamento e de ataques contra as pesquisas científicas desenvolvidas nas Universidades e contra os professores.

Como vimos até aqui, o Programa passou por reformulações ao longo do tempo, tendo focos distintos e seguindo os ideários de acordo com a corrente política que estava à frente do Executivo nacional. Tudo isso fez com que se realizassem mudanças consideráveis em sua estrutura, que será debatido no subtópico seguinte.

4.3 Da transição do Programa Mais Educação para o Novo Mais Educação

Nesse subtópico apresentaremos as formas pelas quais o Mais Educação foi estruturado e organizado. Mas como teve mudanças consideráveis ao longo da vida do Programa, serão apresentadas as duas estruturações que existiram, o Programa Mais Educação, existente entre os anos de 2007 e 2015, e o Programa Novo Mais Educação, que iniciou em 2016, e foi encerrado em 2020, essa segunda versão possuía um tamanho ínfimo se comparado a versão anterior, por conta do processo de sucateamento realizado pelos governos de direita.

Como já dito anteriormente, o Programa Mais Educação visava a ampliação da carga horária do aluno, passando de 4 horas diárias para 7. Para atingir tais objetivos eram ofertados aos alunos atividades que eram estruturadas a partir dos chamados macrocampos.

Eram eles o de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Lembrando que essa estruturação remonta. A primeira versão do Programa, que foi descontinuada no ano de 2016, dando lugar a outra versão, que discutiremos a seguir.

Vale ressaltar que segundo o Manual Operacional da Educação Integral de 2014, as atividades acima propostas devem estar relacionadas com o currículo da escola, de forma a integrar as atividades do programa com as escolares. Elas devem escolher entre 4 atividades, no mínimo, dentre os 7 macrocampos referidos, tendo obrigatoriamente a disciplina de Orientação de Estudos de Leitura entre estas 4 (Coimbra, 2015, p.30).

Assim, se tinha uma escolha por parte da escola, que seguindo também as suas realidades locais e regionais, possuíam autonomia para alinhar as suas

atividades ao próprio currículo oficial, e até mesmo ao seu currículo oculto. Tal situação era apontada por diversos autores como predominante para que o Programa tivesse sucesso, pois deu autonomia aos gestores para escolher as melhores possibilidades para os seus alunos, uma vez que são estes funcionários os que quais entendem a realidade da escola.

A organização das áreas do conhecimento, através de macrocampos que propunham interfaces com práticas sociais e culturais, abria possibilidades para a revitalização do currículo, levando-se em consideração as peculiaridades e necessidades de cada escola e de seu território. O artigo 15 da LDB garante a autonomia das escolas, respeitando as identidades de cada comunidade onde elas estão inseridas. Desse modo, explorar as diferentes possibilidades de trabalho em cada área do conhecimento, garantindo a identidade com o projeto político-pedagógico de cada escola e os recursos para sua materialização, constituiu-se como um dos aspectos centrais das proposições do PME (Barcelos; Moll, 2021, p. 890).

Podemos afirmar que usando os macrocampos como norte, cada unidade escolar tinha a autonomia de analisar e adequar às atividades, as áreas do conhecimento contempladas, enfim, se tinham uma oportunidade de adequação imensamente maior a cada realidade da escola, que sabemos serem únicas.

É necessário que a comunidade e a escola se encarem responsabilmente como parceiras de caminhada, pois, ambas são responsáveis pelo que produz, podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra. Comunidade e escola precisam criar através da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva, atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando (Silva, 2013, p.45).

Essa parceria entre escola e comunidade era importantíssima, pois se estreitava laços, trazendo a comunidade para dentro da escola como uma parceira, e valorizando a cultura própria presente dentro da comunidade onde a escola estava inserida.

Outro aspecto bem interessante era a possibilidade de a escola trabalhar a escolha dos macrocampos a serem trabalhados junto com a comunidade. Pois assim se tinha a oportunidade de observar as peculiaridades e necessidades de cada comunidade, e realizar a escolha de forma mais assertiva, dando também vez e voz a comunidade do entorno da escola, valorizando-a e fazendo com que essa, se sinta parte da escola.

Os macrocampos revelam uma importante provocação para a reorganização curricular, pois, disponibilizando recursos que materializavam condições para a mudança, permitiam outros fazeres escolares, outros modos de organização dos espaços e tempos, marcando uma mudança de perspectiva,

em termos da participação ativa e propositiva dos/as estudantes e a incursão pelos campos das ciências, das artes e da cultura, dos esportes, das mídias etc, e trazendo outros sentidos para a vida escolar (Barcelos; Moll, 2021, p. 894).

A citação apresenta uma mudança possibilitada pelos macrocampos, que tinham a possibilidade de romper com os conteúdos engessados presentes nos currículos oficiais, oportunizando tanto que o aluno tivesse contato com outros saberes, como também, pressionando para que se pensasse cada vez mais em uma reestruturação do próprio currículo escolar, implantando conceitos dos macrocampos do conhecimento.

Nessa implementação de educação mais ampliada se chega pela primeira vez na perspectiva de educação integral uma vez que para Leite (2012), a verdadeira educação integral não se resume a apenas fazer com que a criança passe mais tempo dentro da escola, mas sim, fazer com que esse aluno, além de ter contato com os conhecimentos curriculares, também fosse desenvolvido as outras variantes que compõem a formação do educando.

E só se consegue realizar essa formação holística, dentro da educação de tempo integral, se ao construir as suas bases se nos pense diversos campos de conhecimento, e como eles se articulam com a realidade dos alunos atendidos dentro da escola.

E o primeiro passo segundo Leite (2012), para isso é entender a diferença imperativa entre educação integral, que é aquela que trabalha a formação interconectada do educando, em todas as suas variantes, e a escola de tempo integral, que se resume a somente fazer com que o aluno passe mais tempo dentro da escola, se limitando a reproduzir práticas monótonas e disciplinares no tempo que é estendido.

Deixa-se claro que todas essas explicações foram baseadas na primeira versão do Programa, que foi idealizada, implementada e mantida por governos que tinham a educação como foco, e procuraram ao longo de suas gestões, resgatar déficits históricos presentes dentro da educação pública.

Não é à toa que logo em seguida ao golpe transvestido de Impeachment, realizado pela direita, e que iniciou uma onda conservadora, a metodologia, o enfoque e a abrangência do Programa foram gradativamente sendo alterada, não de forma positiva, mas sim, esvaziando-o o máximo possível.

Durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, o Programa Mais Educação, que representava uma iniciativa robusta para a melhoria da qualidade educacional, enfrentou desafios e passou por um processo de esvaziamento. No governo Temer, marcado por um período de ajuste fiscal e reorganização econômica, medidas para a redução de gastos públicos impactaram diversos programas, incluindo o Mais Educação. A concentração de esforços em reformas estruturais, como a Reforma do Ensino Médio, redirecionou recursos e atenção para outras áreas da educação, contribuindo para a revisão de políticas educacionais.

A mudança de governo que culmina com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a crise econômica vigente no país desde então têm afetado os recursos financeiros da educação, o que faz o MEC e o FNDE alterarem as regras de financiamento do Programa, reduzindo valores. Modificações no sistema de adesão ao PNME foram realizadas, limitando a autonomia da escola e centralizando o poder de decisão nas secretarias de educação (Maia Vidal, 2020, p.8).

Com a ascensão do governo Bolsonaro, uma nova orientação ideológica se instalou, influenciando a visão sobre o papel do Estado na educação. Cortes expressivos nos recursos destinados à educação foram implementados em alguns momentos, afetando não apenas o Mais Educação, mas também outros programas e projetos. A descentralização das políticas educacionais, embora tenha concedido maior autonomia aos municípios, muitas vezes veio acompanhada de uma redução nos recursos federais disponíveis.

Além disso, a revisão de programas e a ênfase em outras iniciativas educacionais contribuíram para o esvaziamento do Mais Educação. A mudança de prioridades, a realocação de recursos e a revisão de políticas impactaram significativamente a continuidade e efetividade do programa, que, durante os governos de Temer e Bolsonaro, enfrentou um cenário desafiador. Essas transformações refletem não apenas mudanças administrativas, mas também diferentes perspectivas ideológicas sobre o papel e as prioridades da educação no contexto brasileiro.

E é sobre essa nova organização que debateremos a partir de agora. O Programa Novo Mais Educação foi instituído pela Portaria do MEC nº 1.144/2016, e diferente de sua versão anterior, que tinham os macrocampos de conhecimento, esse é focado em quase sua totalidade em atividades de reforço das disciplinas de língua portuguesa e de matemática.

Nessa nova versão teve-se a priorização das duas disciplinas que

participam das avaliações externas, sendo usado para isso o critério de que com o antigo Programa, não se teve avanços significativos nas notas de Língua Portuguesa, e se teve um decréscimo nas notas de matemática (Cardoso; Ferreira, 2017).

O Novo Mais educação ofertava duas modalidades a serem aderidas pelas escolas, uma que ofertava uma carga horária extra de 5 horas semanais, onde devem ser divididas igualmente com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Já na outra opção as escolas aderiam a uma carga horária de 15 horas semanais, sendo quatro horas de Língua Portuguesa e quatro horas semanais de Matemática.

As outras sete horas restantes podiam ser escolhidas pelas escolas, mas somente dentro de três áreas do conhecimento, que são: artes, cultura, esporte e lazer. Fica nítido que com essas mudanças se perdeu o caráter de educação integral, para retornar a um modelo onde o aluno apenas estende o seu tempo de permanência dentro da escola, mas não desenvolve outras variantes que possam contribuir para o seu crescimento holístico.

Em relação a essa situação Cardoso e Ferreira (2017, p.96) dizem que “O leque de atividades oferecido pela primeira versão incentivava a ampliação da aprendizagem e experimentação” Ainda segundo os autores, o Novo Mais Educação “se restringe a áreas mais tradicionais da Educação, o que delimita possíveis caminhos da comunidade escolar em se desenvolver em novos temas”.

Há assim a quebra da visão holística de educação, retrocedendo-a aos padrões antigos, onde as aprendizagens que fugiam a sala de aula eram encarradas como perda de tempo, ou mesmo, como desnecessárias. Perdendo-se assim os ganhos que a primeira versão do Programa havia oportunizado (Barbosa; Rodrigues, 2017). Para não nos alongarmos em demasia sobre esse tópico, apresentaremos um quadro explicativo, que traz um resumo sobre as principais diferenças que os dois Programas possuíam. Essa pesquisa foi realizada por Rosa, Paiva e Costa em 2017, e será apresentada a seguir.

Tabela 2- Diferenças entre as duas versões do Programa Mais Educação

MAIS EDUCAÇÃO (2007-2015)	NOVO MAIS EDUCAÇÃO (a partir de 2017)
Objetivo: Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.	Objetivo: Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada com carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contraturno.
Como funcionava: A escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento	Como funciona: Há duas opções de carga horária: cinco ou 15 horas. As escolas que optarem pelo primeiro modelo

<p>pedagógico (focada em qualquer disciplina) com duração de seis horas semanais e outras três atividades nas áreas de Educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica.</p>	<p>deverão realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas. Já as que optarem pelas 15 horas, terão de contemplar as duas disciplinas com quatro horas dedicadas a cada uma e oferecer outras três atividades, divididas nas sete horas restantes. Essas últimas devem ser de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no Sistema Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.</p>
<p>Adesão: As próprias escolas tinham que preencher o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, já com a indicação das atividades a serem desenvolvidas.</p>	<p>Adesão: As secretarias municipais e estaduais de Educação devem indicar as escolas para participar do programa pelo módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec). A carga horária pode ser indicada pela secretaria ou definida pelas escolas no PDDE Interativo.</p>
<p>Recursos: Podiam ser empregados em despesas de transporte e alimentação dos responsáveis pelas atividades, para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços. Os valores eram calculados de acordo com o número de turmas e estudantes para o período de seis meses, tendo como referencial os seguintes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 160 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico monitorada, para escolas urbanas e 240 reais para as rurais; - 80 reais por mês, por turma das demais atividades monitoradas, para escolas urbanas e 120 reais para as rurais. - 10 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola. 	<p>Recursos: Podem ser empregados nos mesmos itens que o modelo anterior (veja à esquerda). No entanto, os recursos são correspondentes ao período de oito meses e têm como referencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 150 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 horas, 80 reais para as que aderirem à carga horária complementar de cinco horas e 80 reais para as atividades de livre escolha; - 15 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e rurais que implementarem carga horária complementar de 15 horas e 5 reais para as que implementarem cinco horas; - Para as escolas rurais, o valor por turma será 50% maior do que o definido para as urbanas.
<p>Crítérios de participação: Para as escolas urbanas, os critérios eram já terem sido contempladas pelo programa Mais Educação e PDE Escolar, ter nota inferior a 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 nos finais no Ideb ou 50% ou mais dos estudantes inseridos na Bolsa Família. As rurais precisariam estar localizadas em municípios com pelo menos 15% da população analfabeta, 25% em situação de pobreza ou 30% morando no campo. Também poderiam ser contempladas as instituições localizadas em assentamentos de 100 ou mais famílias, áreas quilombolas ou indígenas.</p>	<p>Crítérios de participação: Prioriza escolas que já receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016, com baixo nível socioeconômico e baixo desempenho no Ideb.</p>
<p>Quem aplicava as atividades: Monitores que eram preferencialmente estudantes universitários com formação específica nas áreas contempladas ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas (como mestre de capoeira e contador de histórias, por exemplo). Estudantes do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também podiam desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades. As atividades não eram remuneradas, sendo ressarcidas apenas as despesas com transporte e alimentação dos voluntários. Não era recomendada a atuação de professores da própria escola, quando isso significasse ressarcimento com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).</p>	<p>Quem aplica as atividades: O trabalho é realizado pelo articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador. Todos são voluntários. O primeiro é responsável pela coordenação e organização das atividades, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, de preferência na própria instituição. O mediador é quem realiza as atividades de acompanhamento pedagógico e atua articulado com os professores da escola. Já o facilitador realiza as outras atividades.</p>

Fonte: Rosa, Paiva e Costa, 2017.

Ao fazermos uma análise mais aprofundada dos dois Programas, percebe-se que muda muito mais do que somente um nome, de um Programa para o outro. Indo essas mudanças muito além da diminuição dos campos de conhecimento e da carga horária disponível.

É perceptível também como os valores ofertados para cada aluno são baixos, fazendo com que se tivesse grandes dificuldades de manter o Programa funcionando, e o gestor que era responsável pela aplicação das verbas para o Programa, que chegam através do PDDE, tinha que se esforçar muito para conseguir fazer com as atividades efetivamente acontecessem.

Considerando as observações realizadas, os documentos legais e o contexto político, entende-se que o Programa Novo Mais Educação é uma política neoliberal que compreende que a qualidade educacional pode ser mensurada quantitativamente, ou seja, prolongando a permanência do educando na instituição e aumentando as notas para atingir as metas do Ideb, a educação pública torna-se melhor. Entretanto, não considera fatores fundamentais como questões sociais e culturais que permeiam o cotidiano da escola pública (Ribeiro; Ribeiro, 2020, p.22).

Essa não consideração de fatores extraescolares, colocada pelas autoras foi uma imensa perda de um Programa para o outro, e a comunidade que era incentivada a estar dentro da escola foi novamente afastada em nome de uma matriz conteudista, que apresentava a visão que é a mesma advinda dos primeiros educadores do nosso país, os padres Jesuítas, que organizavam a educação no século XVI.

Tal situação gerou um esvaziamento, gradativo e proposital nessa versão do Programa. Tal processo de declínio é percebido a nível nacional e municipal. Pode-se tirar como comparativo os dados conseguidos no próprio município de Maracanaú, segundo Camurça:

Inicialmente, essa estratégia de ampliação do tempo escolar foi destinada para 17 (dezessete) escolas, que receberam, no total, R\$ 708.591,70 (setecentos e oito mil, quinhentos e noventa e um reais e setenta centavos) para o custeio das atividades. Em 2009, o programa se estendeu e passou a funcionar em 49 (quarenta e nove) escolas, com um repasse financeiro de R\$ 1.092.086,40 (um milhão e noventa e dois mil, oitenta e seis reais e quarenta centavos) (Camurça, 2013, p.6).

Após chegar em todas as escolas municipais, o Programa foi sofrendo o mesmo processo de sucateamento visto no restante do país. Não foi possível encontrar dados em documentos oficiais, ou mesmo na literatura acadêmica que

mostrassem os quantitativos que o Programa Novo Mais Educação possuía quando foi encerrado em 2020, nem a nível nacional nem no município de Maracanaú, mas segundo matéria vinculada no jornal Esquerda Diário em 2016, apontou que em 2014, quando o Programa atingiu o seu auge chegou a atender 60 mil escolas em todo o país. Caindo para apenas 10 mil em 2020 e sendo encerrado logo que a pandemia se intensificou em nosso país.

Outro fator muito relevante, é em relação a qualificação mínima exigida para as pessoas que aplicavam as atividades dos dois Programas. Enquanto no Mais Educação, se dava prioridade a estudantes universitários, que estivessem cursando graduações nas áreas de interesse ou pessoas da comunidade que possuíssem notório saber em seu campo de atuação, no Novo Mais Educação, não precisava ter formação específica, somente interesse em trabalhar de forma voluntária dentro da escola, sendo somente ressarcido os valores gastos com alimentação e deslocamento (Barbosa; Rodrigues, 2017).

Fica nítido que essa forma de contratação é uma grande precarização da força de trabalho, onde não se tem vínculos empregatícios estáveis, e sendo remunerado com valores inexpressivos. Mas quanto a essa situação nos debruçaremos sobre ela no próximo subtópico desse trabalho.

4.4 A precarização do trabalho na monitoria dos Programas

Discutiremos neste subtópico o perfil profissional das pessoas que atuaram no Mais Educação, e no Novo Mais Educação. Também como no subtópico anterior realizaremos a separação entre os dois momentos que o Programa vivenciou, uma vez que o perfil dos profissionais lotados sofreu grande mudança em sua qualidade.

Na primeira versão do Programa Mais Educação a seleção e contratação destes profissionais ficava a cargo da gestão da escola, que tentava encontrar dentro da própria comunidade, pessoas que atendam aos requisitos mínimos solicitados pelo Programa, para atuarem como monitores, realizando assim as atividades nas turmas ofertadas pela escola.

Estes monitores recebiam uma ajuda de custo que variava de acordo com a localização da escola, e a quantidade de turmas que eram disponibilizadas. Segundo o Manual Operacional do programa estes monitores devem ser preferencialmente:

Estudantes universitários da sua respectiva área de atuação, entretanto não há impedimento para pessoas da comunidade que tenham experiências específicas, como mestre de capoeira, agricultores, entre outros, atuem. Inclusive com estímulo para alunos da EJA e do Ensino Médio que tenham interesse na docência, recomenda-se a não se utilizar professores da própria escola para desempenharem estas funções (Manual Operacional da Educação Integral de 2014, p. 18-19).

Analisando as indicações acima podemos perceber muitas coisas em relação ao perfil dos monitores do Programa Mais Educação. Estas indicações presentes no documento acima apresentado visavam ajudar o gestor na hora da seleção e posterior contratação destes profissionais. Tal situação também ajudava a garantir uma qualidade mínima dos profissionais que trabalham com os alunos da escola.

Assim, temos o indicativo para que o gestor inicialmente procure pra o cargo de monitor, pessoas que morem na própria comunidade e que estejam cursando graduações, de preferência na área de atuação a qual a atividade se destina. Tal situação é motivada pela consciência de que ao estarem nos bancos universitários, estes monitores estão tendo contato direto com as metodologias de intervenção pedagógica de suas respectivas áreas, sendo assim, irão trazer estes conhecimentos para a prática enquanto monitores.

Mas também o mesmo documento deixa livre a contratação de pessoas da própria comunidade que possuam saberes prático. Estes saberes específicos apontados pelo documento se destinam a conhecimentos que não são apresentados em ambientes acadêmicos, e sim derivam da cultura, da oralidade e da própria construção da comunidade a qual a escola pertence.

Fazendo assim um intercâmbio entre os saberes aprendidos na escola, e os saberes presentes dentro da própria comunidade. Tal situação valorizava a cultura local, as pessoas do entorno, que tinham a possibilidade de através das aulas ministradas, repassarem seus conhecimentos a mais pessoas, trazendo assim a comunidade verdadeiramente para dentro da escola.

Tal intercâmbio baixa os muros da escola, fazendo com que essa se aproxime não só das famílias que tem alunos matriculados na unidade escolar, mas sim de todo o seu entorno, que terá a possibilidade de entender como a escola pode melhorar a vida de toda a comunidade.

Pensar as relações dentro e fora da escola requer mergulhar nas práticas socioculturais, porque se torna inconsistente pensar em uma escola isolada do mundo que a cerca, pois o ser humano é um ser social, que convive além

da escola, com a família e com a sociedade. Um ensino proveitoso, dinâmico, renovador, inspirador precisa atentar para as dimensões que estão vinculadas à escola, pois o estudante que hoje está aprendendo na escola, brevemente oferecerá retorno para a sociedade, sendo útil nas soluções, de desafios sociais, políticos, econômicos, familiares, profissionais etc. (Sol, Sal e Ferreira, 2021, p.9).

A fala apresentada acima corrobora com a importância que uma boa relação entre escola – família - comunidade possui para o sucesso escolar do aluno. Uma vez que a escola não é uma ilha isolada do restante do mundo, e a criança que é atendida pela escola, não passa todo o seu tempo dentro dos muros desta.

Sabendo disso, se faz necessário como bem pontua Gadotti (2008), que essa relação seja estreita, onde a escola conheça todas as variantes presente dentro daquela determinada comunidade, reconhecendo seus aspectos positivos e negativos, para pensar soluções para a melhoria da relação entre essas esferas.

Assim, o Programa Mais Educação era uma valiosa ferramenta de intercâmbio entre essas esferas, pois oportunizava a inserção de saberes culturais em grande quantidade dentro da escola, valorizando essas práticas e as pessoas que as produzem.

Falou-se, era por conta de que ao ser reformulado, o Programa diminuiu consideravelmente a sua carga horária disponibilizada para atividades que possibilitem à participação da comunidade, focando praticamente somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, retirando assim da escola a comunidade.

Essa possibilidade de contratar pessoas da comunidade é amparada na Lei nº 9.608/1998 que dispõem sobre o voluntariado, e está presente dentro das diretrizes da Educação Integral. Nesse tipo de educação, onde se oferta não só a disciplina de matriz curricular normal se tem a possibilidade de chamar para ministrar certos conteúdos pessoas da própria comunidade, que se destaquem em suas áreas de atuação.

Apesar de ser uma contratação, como monitor, onde essa era regida por um contrato temporário, junto a própria escola, essa oportunidade servia tanto para que os alunos de graduação que estavam cursando suas respectivas graduações terem a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, como também, ao mesmo tempo em que valorizava as produções culturais da comunidade, dava uma renda extra para essas pessoas.

O trabalho do monitor deverá ser considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas e limitado a R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais (Brasil, 2010, p. 15).

Praticamente toda essa integração entre escola e comunidade foi perdida com as mudanças realizadas pós-golpe. Não se colocou a contratação prioritária de pessoas que estivessem cursando disciplinas análogas a área de conhecimento escolhida, o que vai severamente de encontro ao argumento que foi utilizado para a reestruturação do Programa, que era o de melhorar os índices das duas disciplinas.

Como se podem aumentar índices educacionais, se os profissionais que serão contratados não são nem mesmo estudantes universitários das disciplinas? Tal atitude é um retrocesso sem precedentes, fazendo com que a educação nacional retornasse ao tempo em que era organizada pelos padres Jesuítas, que não possuíam formação acadêmica, somente conhecimentos básicos sobre os assuntos (Giolo, 2012).

E para, além disso, dar um enfoque quase que total em apenas duas disciplinas é renegar os demais conhecimentos que o restante do currículo possui, e é também, retirar os conhecimentos advindos das demais esferas da vida dos alunos. Essa educação moldada em preceitos neoliberais renega a formação holística do aluno.

Os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são colocados em posição hierarquicamente superior a aprendizagens outras que compõem a integralidade dos sujeitos. É colocada em xeque uma possível relação da educação em tempo integral a uma visão integral de educação a partir da implementação de uma política pública de extensão de horário ancorada no reforço escolar em português e matemática (Morgan *et al.* 2021, p.8).

Os autores acima tecem duras críticas a essa nova forma de intervenção do Programa, que perde a sua amplitude, para ser somente um mero Programa de reforço escolar, que foca em somente duas variantes de um processo que é muito maior do que somente isso. Caminhando segundo os autores, a passos largos na direção contrária aos pressupostos de uma educação integral do educando, sendo somente uma expansão de carga horária.

Essa situação é explicada por Santomé (2003, p. 195), como sendo natural da sociedade, esse autor afirma que “São valorizadas determinadas atividades humanas, certos pontos de vista, enquanto se negam, deformam ou ocultam outros;

são favorecidas atitudes, habilidades e valores enquanto outros são reprimidos ou desalentados.”

Assim, as escolas que optavam pelo Programa Novo Mais Educação para somente cinco horas semanais, além de não se encaixarem em uma unidade com ampliação efetiva de carga horária, só tinham as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ofertadas, sendo duas horas e meia para cada.

Somente as escolas que aderiam às 15 horas semanais, é que tinham uma maior quantidade de profissionais ministrando as atividades, e tinham oito horas divididas entre as duas disciplinas e sete horas semanais para todas as outras intervenções, fazendo com que a tarefa de escolha das atividades a serem desenvolvidas fora do “reforço escolar” fosse bem difícil. Como também a escolha dos profissionais a serem lotados nas turmas.

As atividades complementares nas escolas serão desenvolvidas pelos seguintes atores:

- I - Articulador da escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola;
- II - Mediador da aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógicas previstas nos §§ 2º e 3º do Art. 4º desta resolução; e
- III - Facilitador, que será responsável pela realização das sete horas de atividades de escolha da escola previstas no § 3º do Art. 4º desta resolução (Brasil, 2017).

Assim, eram divididas as funções dos participantes do Programa, Rosa, Paiva e Costa (2017), debatem que essa concepção de voluntário, presente no Programa, afirmando que essa nomenclatura é geradora de uma precarização através de um vínculo empregatício frágil, onde as pessoas só ficavam desempenhando a função até conseguirem outra atividade que pagasse melhor. Esses autores trazem a concepção de voluntariado como elo empregatício muito frágil, o que gera rotatividade desses sujeitos no espaço escolar.

Por todo o exposto, podemos afirmar que os textos políticos publicizados sobre o Programa Novo Mais Educação não deixam dúvidas sobre sua intencionalidade no que tange ao rendimento e elevação dos índices educacionais aferidos pelo IDEB no contexto brasileiro diminuindo a potencialidade e importância de outras atividades no desenvolvimento integral dos sujeitos. Neste sentido, o Programa Novo Mais Educação não nos parece servir à construção de uma educação que se proponha integral ancorada nas discussões que vinham sendo travadas sobre o tema ao longo da história brasileira (Morgan *et al.* 2021, p.11).

Finalizamos essa etapa do trabalho apresentando essas duras críticas dos autores acima sobre o Novo Mais Educação. Que perde o seu escopo de educação integral e passa a ser somente um momento de reforço escolar, deixando a margem do processo os demais saberes, que são desenvolvidos fora dos muros da escola e espantando a comunidade de dentro dos muros da escola.

O programa indutor à educação integral, iniciado em 2007 e que obteve em 2014 mais de 4 milhões de matrículas em todo o Brasil criou uma demanda social bastante significativa e deu visibilidade ao tema. A ideia da “escola de dia inteira” ganhou destaque no cenário político, o que pode ser percebido nos discursos emitidos no horário eleitoral no pleito de 2014, nos quais candidatos de diversos partidos levantaram como bandeira de luta a permanência e ampliação do horário integral nas escolas (Montaño, 2014, p. 22-23).

Mas infelizmente, após o golpe de 2016, toda essa visibilidade não passou de mero clichê político. E o que se viu na realidade foi um cada vez maior esvaziamento do Programa, que passou a ofertar menos matrículas ano após ano, dos governos de direita, tendo a sua derrocada final nos últimos quatro anos, onde só teve 250 mil matrículas em todo o território nacional (Silva, 2019).

Mesmo tendo o município de Maracanaú lançado a sua própria versão do Programa, chamado de Programa de Contraturno escolar, lançado em 2023, cujo a carga horária e a metodologia de contratação é praticamente a mesma do Novo Mais Educação, tendo até mesmo a mesma quantidade de horas semanais ofertadas, o mesmo anda longe de conseguir atingir o mesmo quantitativo da primeira versão do Programa, sendo visto em apenas oito escola mantidas pelo município de Maracanaú (Maracanaú, 2023).

5 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM MARACANAÚ

Nessa etapa do trabalho serão apresentados os resultados conseguidos através da aplicação do questionário semiestruturado com perguntas objetivas e abertas. O questionário foi separado em cinco subtópicos distintos, e serão apresentados na mesma ordem que foi respondida pelos gestores que participaram da pesquisa. Mas antes serão apresentados alguns dados referentes ao município palco da pesquisa.

5.1 Dados iniciais sobre o Programa no Município de Maracanaú

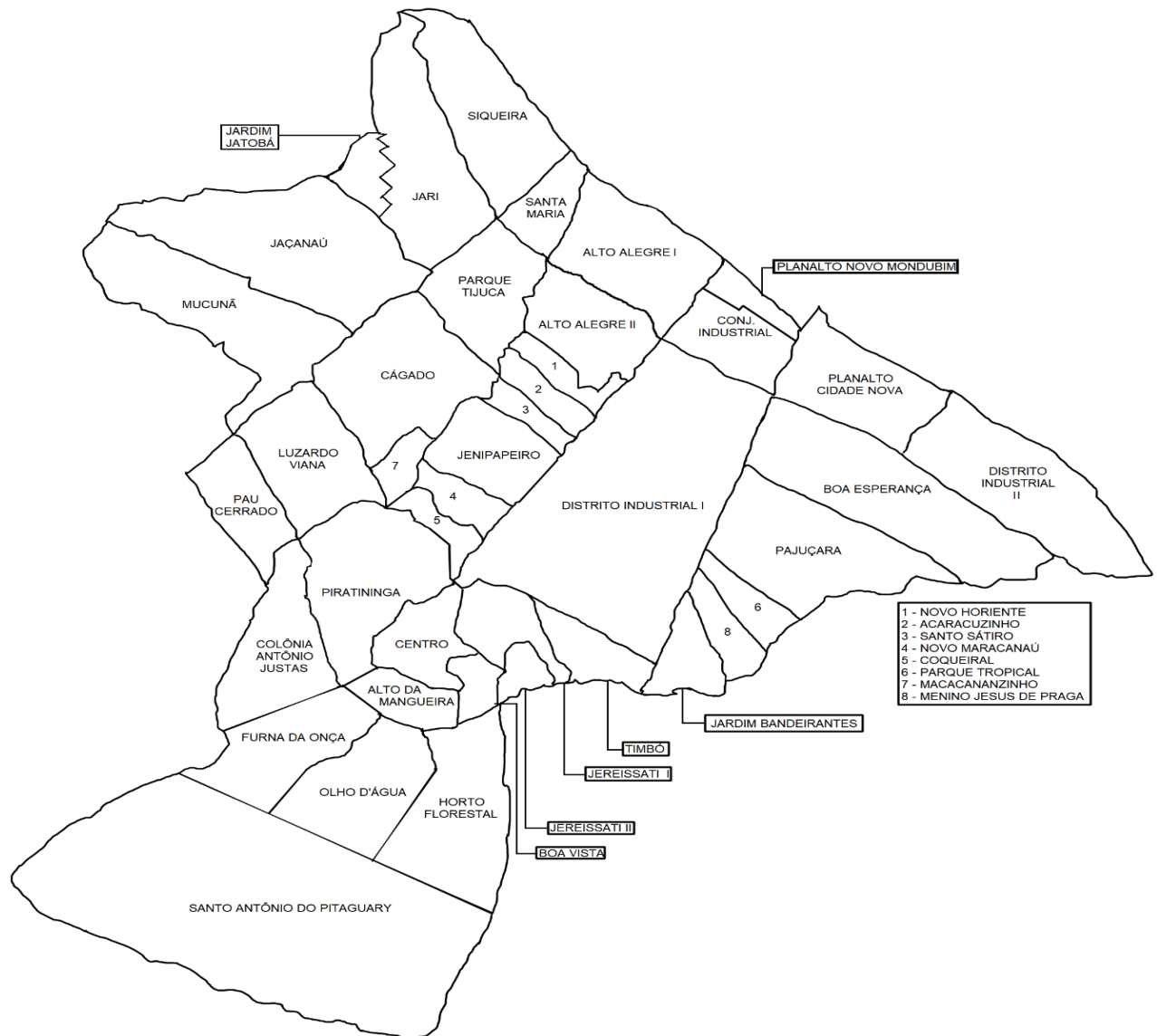
Antes de dar início aos debates sobre os dados conseguidos através do questionário, se faz necessário apontarmos alguns dados relevantes acerca do município de Maracanaú. Segundo dados do IBGE (2022) o município conta com uma população estimada de 220 mil habitantes, com uma área territorial de 82,758 km².

Do ponto de vista administrativo, Maracanaú está dividido em três distritos: Maracanaú (sede), Pajuçara e Mucunã. O município abriga o maior polo industrial do Ceará, caracterizado por um avançado nível de desenvolvimento tecnológico, resultando em uma demanda reduzida por mão de obra, geralmente altamente qualificada. Em consequência disso, a base econômica da maioria da população de Maracanaú desloca-se para o setor de serviços.

Nos arredores do distrito industrial, foram construídos conjuntos habitacionais, nos quais reside a maior parte da população, formando verdadeiros conglomerados urbanos. Contudo, é importante destacar que esses conjuntos habitacionais foram estabelecidos com um atendimento parcial às demandas por infraestrutura.

Vale ressaltar que a população de Maracanaú tem experimentado um crescimento em progressão geométrica, com uma Taxa Geométrica de Crescimento de aproximadamente 1,5% ao ano. Esse crescimento ocorre sem um planejamento urbano prévio, o que é crucial para atender plenamente às demandas da população. Gerando diversos gargalos de locomoção de emprego e de educação.

Figura 1 – Mapa de Maracanaú



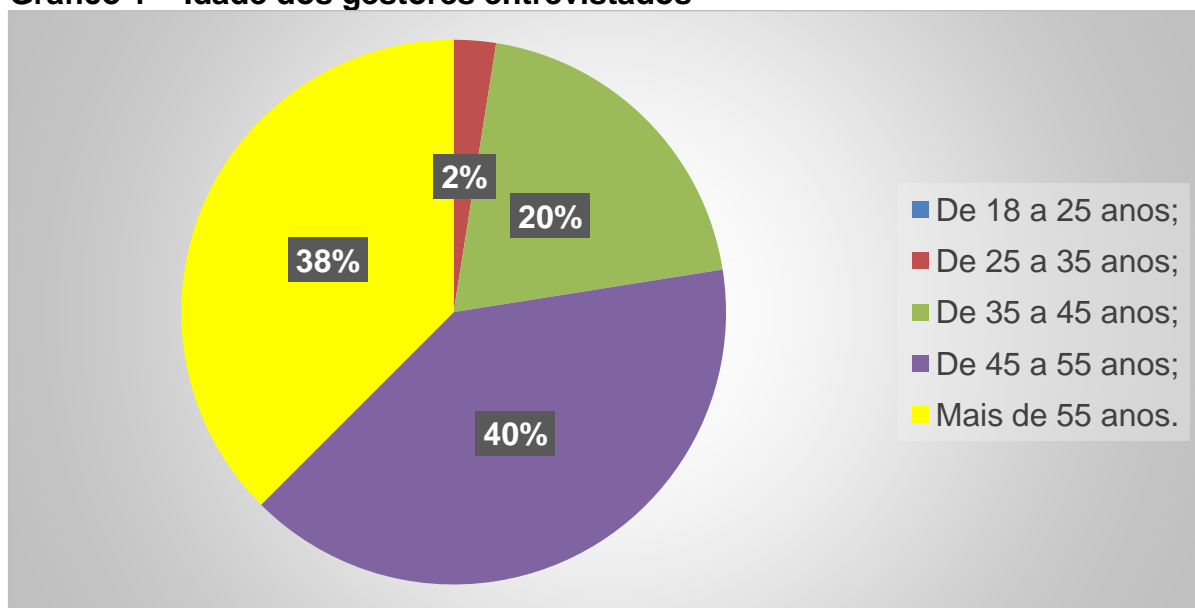
Fonte: IPECE, 2019.

Esse é o panorama do município, que vivenciou o crescimento e a derrocada do Programa ao longo do tempo, aonde se chegou a atender todas as 61 unidades escolares municipais em 2014, não tendo repasse de verba em 2019, e finalizando de maneira melancólica e ínfima, com o fechamento das escolas em razão da pandemia de COVID-19. No entanto, na visão de Prado *et al.* (2022), mesmo se não tivesse acabado por conta da pandemia, o Programa estava fadado ao fracasso, pois não levou em consideração as especificidades dos alunos atendidos.

5.2 O perfil dos gestores entrevistados

O bloco A dos resultados traçará o perfil geral dos gestores participantes da pesquisa. Assim, entender o perfil geral, formação e área de atuação nos faz dar o primeiro passo rumo a resultados mais complexos acerca do envolvimento desses, com os dois Programas avaliados nesse trabalho.

Gráfico 1 – Idade dos gestores entrevistados



Fonte: Elaboração própria, 2023.

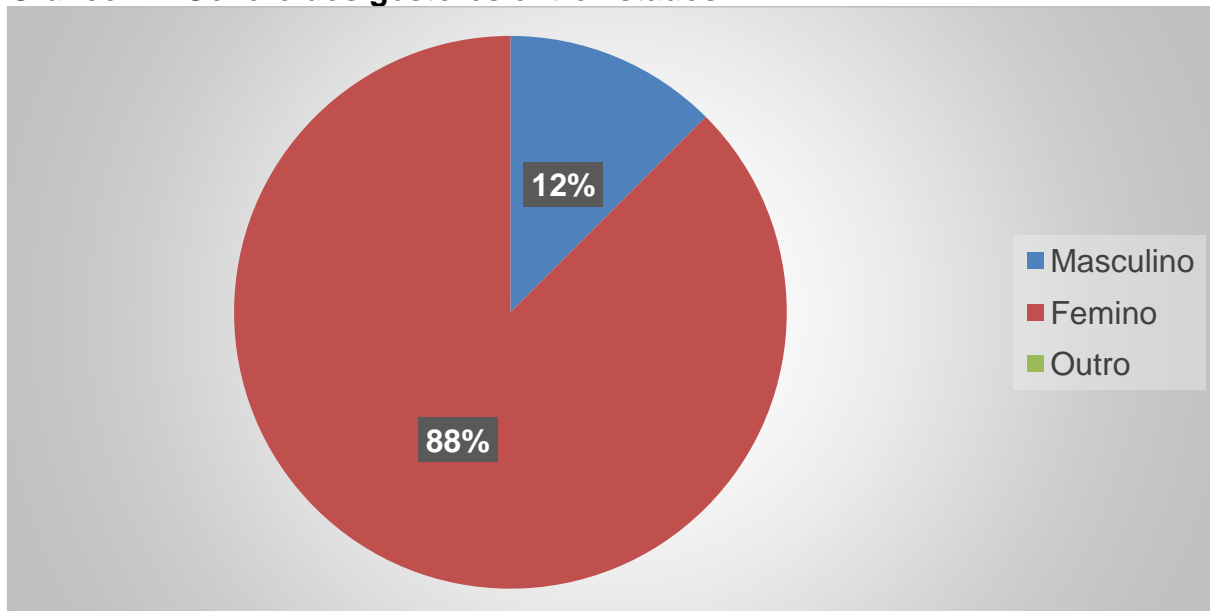
O resultado do gráfico 1 apresenta que 40% dos gestores entrevistados possuem idade que varia entre 45 e 55 anos. Já, 38% têm mais de 55 anos de idade. Outros 20% têm entre 35 e 45 anos. E somente 2% restantes possuem entre 25 e 35 anos de idade.

Pode-se assim compilar alguns dados por aproximação para facilitar a discussão deles. Percebe-se ver que os gestores com mais de 45 anos é a maioria dos entrevistados, formando um quantitativo de 78%. Esse resultado se apresenta em total consonância com o estudo de Alves et al. (2021), no qual os autores traçam as perspectivas de professores sobre o envelhecimento, e mostram que essa carreira está envelhecendo a uma alta taxa.

Cau-Bareille, (2014), fala sobre essa temática afirmando que “o crescente envelhecimento do quadro dos professores tem trazido desafios que apontam para a necessidade de compreender melhor suas relações de trabalho e a maneira como o trabalho docente se realizará, em longo prazo”. Segundo esse autor, na medida em

que os professores atuais estão envelhecendo, não se está tendo o ingresso de novos profissionais, o que pode a um curto espaço de décadas gerar um déficit de professores.

Gráfico 2 – Gênero dos gestores entrevistados



Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 2 tem-se o gênero dos entrevistados. Onde pode-se perceber que a imensa maioria deles é formada por mulheres, totalizando 88% dos entrevistados. Os outros 12%, são formados por homens. Os resultados aferidos encontram consonância no estudo de Gatti e Barreto (2019), onde os pesquisadores realizaram uma pesquisa a nível nacional para aferir o gênero dos professores, obtendo os seguintes resultados:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria de professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2015, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino (Gatti; Barreto, 2019 p. 24).

Fica nítido que os números encontrados na pesquisa são bem próximos da realidade do município pesquisado. A literatura acadêmica discute de maneira bem ampliada essa realidade, tentando assim explicar a predominância feminina dentro da educação, principalmente quando se fala nas primeiras etapas de escolarização da

educação básica.

Dentro dessa vasta produção, duas linhas predominam, visando essa explicação, a primeira é a citada pelos próprios autores da pesquisa, Gatti e Barreto (2019), apontam como um dos motivos o cuidado maternal que muitas professoras dispensam para seus alunos, o que facilitaria a sua adaptação dentro do ambiente escolar.

São frequentes as referências ao afeto, ao carinho, ao amor pelas crianças. Ainda está presente a concepção de docência na Educação Infantil como sendo uma continuidade do trabalho materno. Podem-se perceber como essas falas carregam marcas do passado de uma sociedade patriarcal, regida por rigorosos valores classistas e moralistas a respeito do que representa a docência feminina (Hahner, 2011, p. 454).

Outra explicação para esta situação é um pouco menos romantizadas, e se apresenta mais próximas da realidade da sociedade patriarcal, que historicamente renegava e distribuí os postos de trabalho, sem utilizar parâmetros que levassem em consideração a aptidão ou mesmo a capacidade de cada um, mas meramente como uma forma de manter o *status quo* dos homens naquela determinada sociedade.

Ao possibilitar às mulheres a prática do estudo, o Estado resolveu o problema da falta de mão de obra para o magistério, que era uma profissão pouco procurada e remunerada. Com o ingresso desse público na profissão docente, os governos não se viam mais obrigados a oferecer melhores condições salariais, já que o salário da mulher não precisava e nem poderia ser maior que do homem – era necessário apenas complementar o do patriarca (Lajolo; Zilberman, 2007).

Corroborando com o exposto temos a seguinte fala:

durante muito tempo, predominou o discurso de que a docência exercida pelas mulheres deveria ser compreendida como uma atividade de amor, de entrega e de doação. Isso acabou por contribuir para uma má remuneração do trabalho feminino e fomentou a terrível concepção de que as professoras devem trabalhar por “vocação” e “amor” (Pereira e Favaro, 2016, p.89).

Tal visão patriarcal e que buscava a diminuição da mulher frente o mercado de trabalho, mostrou-se mais próxima da realidade social brasileira. No entanto, não cabe a este trabalho se aprofundar mais acerca desta temática, pois o foco do estudo é a análise de uma política pública. Mas achou-se necessário pelo menos discutir a situação vislumbrada e entender um pouco as suas causas.

A pergunta seguinte foi realizada em relação a formação inicial em nível de graduação que os entrevistados possuíam. Como o mosaico de atividades foi muito extenso, optou-se por não se utilizar um gráfico, e sim discutir a luz de autores essa formação, uma vez que mais de 80% dos entrevistados eram formados em pedagogia,

mas, desse quantitativo, mais da metade possuía uma segunda graduação, nas áreas como letras, geografia, história e matemática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 62 apresenta as necessidades iniciais para ser professor na rede de ensino nacional, que seria segundo o artigo:

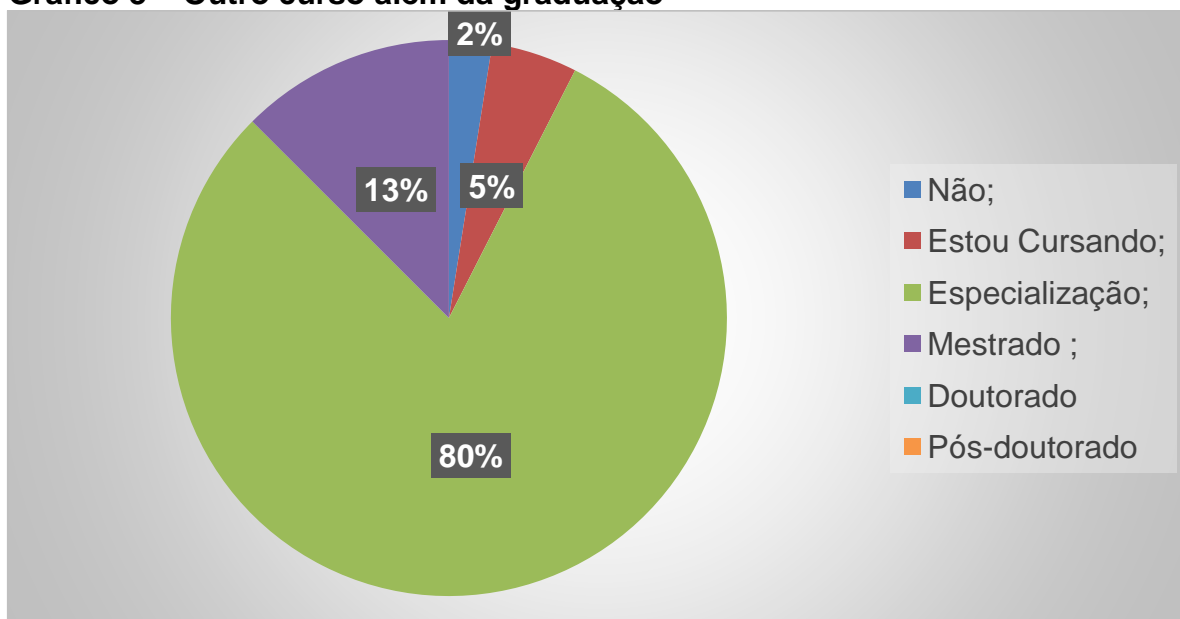
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Assim, os docentes estão de acordo com a legislação, mas procurando entender essa situação de segundas graduações, em áreas específicas do ensino, encontrou-se um estudo de Pimenta et al. (2017), onde esses autores mostram uma enorme fragilidade na formação inicial dos professores pedagogos.

As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Conseqüentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil (Pimenta *et al.* 2017, p.28).

Com uma formação fragmentada, que acaba tentando formar um professor polivalente, mas que na prática não consegue aprofundar os conhecimentos das disciplinas, não é de se estranhar que os docentes acabem tendo que complementar os seus estudos em áreas de interesse que mais lhes chamem atenção, o que explica a escolha dos cursos de segunda graduação.

Gatti e Barreto (2019), em sua pesquisa também apontam que ao fazerem uma segunda graduação os docentes formados em pedagogias, que já possuem grandes possibilidades de intervenção, uma vez que a sua formação os permite ministrar aulas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, acabam conseguindo, trabalhar em áreas específicas do conhecimento, estando assim habilitados a ministrar aulas em toda a educação básica, podendo assim, dar aula da educação infantil, anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Gráfico 3 – Outro curso além da graduação

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 3, perguntou-se aos entrevistados se eles possuíam além dos cursos de graduação, algum outro curso em nível de lato sensu ou stricto sensu. A imensa maioria dos gestores possui curso de especialização, totalizando 80% dos entrevistados. Outros 13% são mestres. 5% estão cursando algum curso, sendo esses de especialização, e apenas 2% não possuem nenhum curso além da graduação.

Ao analisarmos esse resultado fica nítido que os professores entrevistados procuram sempre estar em um processo perene de qualificação, pois somente um pequeno quantitativo se acomodou com o curso de graduação apenas. E para, além disso, como dito anteriormente, além de se formarem a nível de especialização e mestrado, a maioria também possui uma segunda graduação, o que qualifica ainda mais o seu perfil.

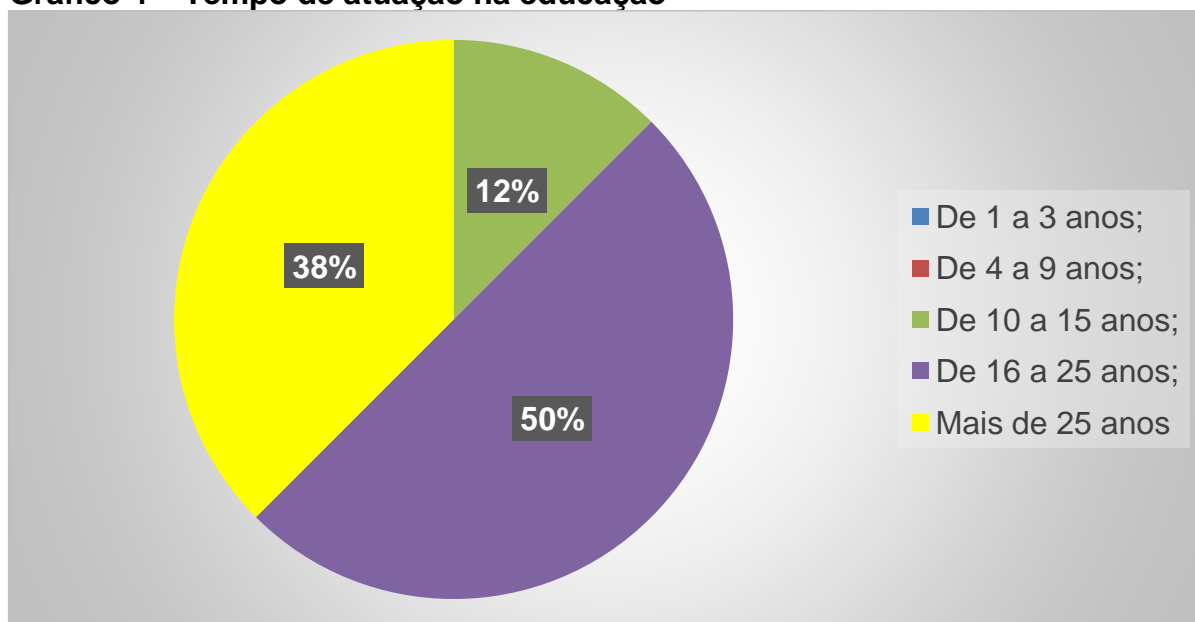
Martinez (2012) realizou uma pesquisa ampla onde tentou identificar as razões e os motivos que levam os professores a se qualificarem dentro da área da educação. Em sua pesquisa várias achadas são bem relevantes. Pois tem a capacidade de nos dar uma perspectiva mais ampliada dessa área, inclusive apresentando críticas sérias a algumas situações.

Os motivos que levam os professores a se qualificarem, ficam claros e evidentes. A busca de atualização para melhor atender seus alunos, a exigência do mercado de trabalho e a necessidade de estar sempre se qualificando é fala repetitiva dos professores entrevistados, que surge devido as mudanças constantes do nosso tempo, mas nem sempre isso é possível (Martinez, 2012, p.12).

Assim, vemos que os professores se qualificam para poderem sempre estar se qualificando e atualizando as suas intervenções, para melhorar a sua práxis docente e ajudar a desenvolver os seus alunos. Os gestores entrevistados interiorizaram a necessidade que a área da educação impõe que é a de atualização perene, onde os saberes e práticas estão sempre em processo de mudança, demandando adaptações dos docentes.

O professor precisa se qualificar, para tanto se atualizar, e se manter atento as novidades relativas as ferramentas e possibilidades de intervenção, como também, estar sempre adaptando as suas práticas aos seus alunos, pois os alunos que estão atualmente na escola, são totalmente diferentes dos alunos que frequentavam as escolas a 30 anos atrás, e esses alunos serão diferentes dos que estarão nas unidades escolares daqui a 30 anos.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação



Fonte: Elaboração própria, 2023.

O gráfico 4 apresenta o tempo de atuação dentro da área da educação que os entrevistados possuem. Metade dos entrevistados possui entre 16 e 25 anos de atuação dentro da área educacional. Outros 38% têm mais de 25 anos de atuação. E 12% têm entre 10 e 15 anos de atuação como professores.

Silva (2001, p.76) nos diz que “a experiência profissional é um processo contínuo de aprendizagem profissional, que é construída e apropriada pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, resultantes de sua

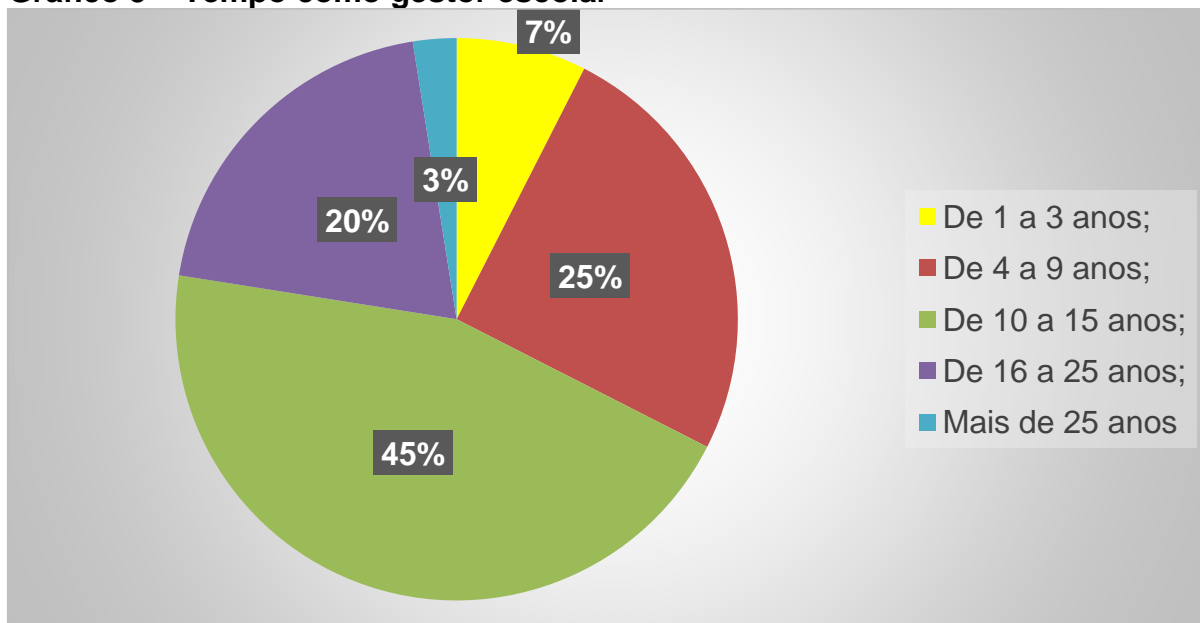
prática”. Podemos ver ao analisarmos essa fala do autor que quanto mais tempo o professor possui de docência, maior será a sua aprendizagem e expertise profissional.

Mas, precisa-se deixar claro que somente essa experiência profissional não é a única variante a ser considerada nesse contexto para ser um bom professor. Outra variante imprescindível é a formação continuada dos professores, resultando na atualização perene citada no resultado do gráfico anterior. Fazendo esse processo de formação continuada o professor além de qualificar a sua prática garante que suas aulas serão sempre atuais.

Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – está repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos (Silva, 2001, p.3).

Por isso se atualizar e procurar uma formação continuada é uma necessidade, não só pensando nos planos de cargos e carreiras, que pode melhorar a questão financeira, mas principalmente, os professores precisam ter em mente, que a formação inicial não os capacita para sempre, em relação a sua práxis docente, necessitando sim de uma formação constante.

Mas se fazendo uma breve análise dos dois gráficos que conseguiram apresentar a formação tanto inicial, quanto continuada dos docentes, percebe-se que esses são totalmente conscientes dessas necessidades, e indo além disso, pois possuem além das formações iniciais, em sua maioria, segundas graduações e qualificações a nível de especialização e mesmo de mestrado.

Gráfico 5 – Tempo como gestor escolar

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 5, após averiguar o tempo de experiência dentro da educação, perguntou-se aos entrevistados o tempo de experiência a frente das gestões de unidades escolares. 45% dos entrevistados possuem entre 10 e 15 anos de experiência como gestores. 25% têm entre 4 e 9 anos. 20% dos gestores tinham entre 16 e 25 anos. Já 7% eram bem novos nas funções, possuindo entre 1 e 3 anos. E os outros 3% tinham mais de 25 anos de gestão.

É importante destacar que todos os entrevistados possuem um tempo de experiência maior como professores do que gestores. De início essas informações podem parecer óbvia, mas Florenciano et al. (2019), nos lembra que existem algumas funções escolares que não se precisa passar pela sala de aula para exercer. Mas esses mesmos autores, também afirmam que essas experiências em sala de aula são de fundamental importância para a construção de um gestor mais humano e que consiga entender de forma aprofundada a dinâmica da escola.

A experiência proporciona ao gestor escolar uma compreensão profunda das nuances do sistema educacional. Com o passar dos anos, eles aprendem a identificar tendências, antecipar desafios e desenvolver estratégias mais eficazes para melhorar a qualidade do ensino. Essa expertise é inestimável quando se trata de tomar decisões informadas que afetam alunos, professores e toda a comunidade escolar (Fritsch; Thums, 2019, p.10).

Além disso, os autores acima lembram que o tempo de experiência permite que um gestor escolar construa relacionamentos sólidos e estabeleça parcerias significativas com diversos atores que compõem a comunidade escolar, incluindo pais,

professores, funcionários e membros da comunidade. Essas conexões podem ser cruciais para promover o apoio à escola, resolver conflitos e promover a colaboração em prol do sucesso dos alunos.

De acordo com Braga (2018), a capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis para a função de gestor escolar, e essa capacidade também melhora com a experiência. Os gestores escolares mais experientes tendem a ser mais adaptáveis e resilientes diante de desafios inesperados, uma vez que já enfrentaram uma variedade de situações ao longo de suas carreiras.

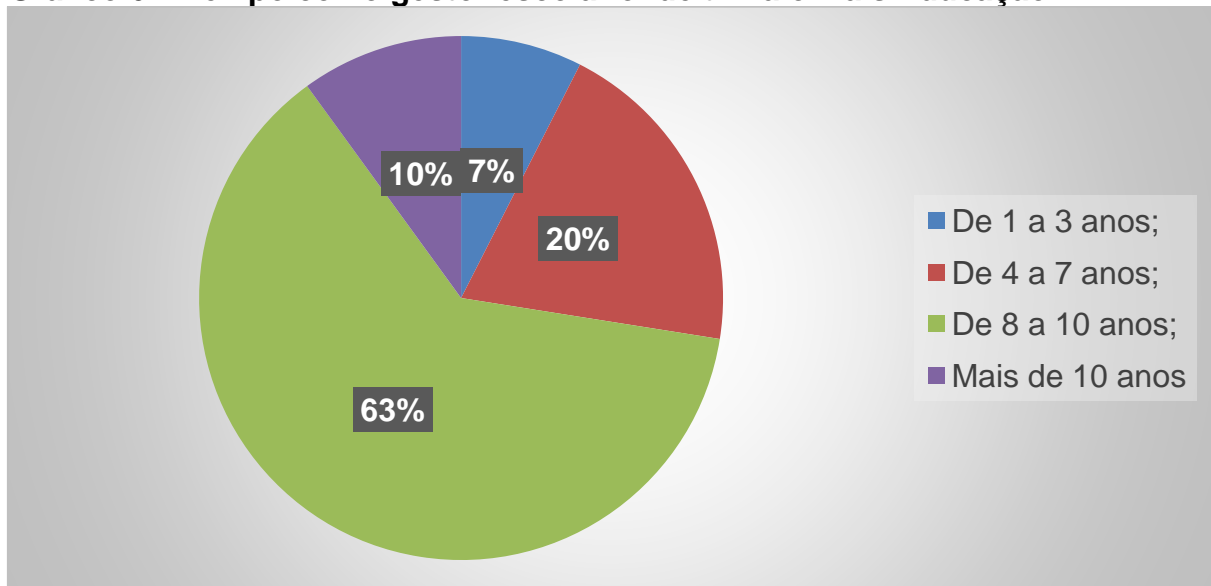
5.3 As experiências com o Mais Educação e Novo Mais Educação

Nesse momento do trabalho foram realizadas perguntas direcionadas especificamente para o Programa que está sendo analisadas em suas duas versões. Ou seja, o Programa Mais Educação, que vigorou entre 2007 e 2015, e o Programa Novo Mais Educação que ficou em vigor entre os anos de 2016 e 2020.

Como são duas versões bem distintas, e o objetivo nesse momento é o de entender a visão dos gestores de cada uma das versões do Programa, as perguntas se repetem mudando somente o nome do Programa, ora apresentando a primeira versão, ora a segunda.

Assim, visando facilitar a discussão, na primeira pergunta que trata da primeira versão do Programa serão apresentados os resultados aferidos, e no gráfico seguinte, além de apresentar os resultados, serão feitas as discussões das visões apresentadas pelos entrevistados acerca dos dois Programas, balizando essas discussões em autores.

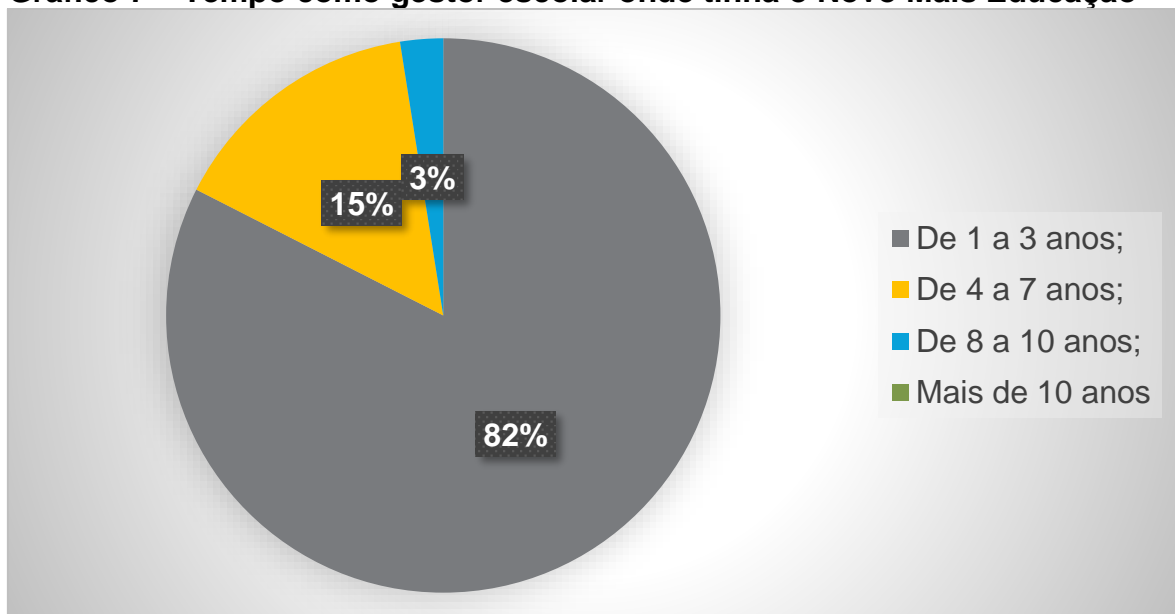
Gráfico 6 – Tempo como gestor escolar onde tinha o Mais Educação.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 6 perguntou-se aos gestores quanto tempo teve na escola em que eles estavam a frente como gestores do Programa Mais Educação. Segundo 63% dos entrevistados o Mais educação esteve presente na instituição de ensino por um período que variava entre 8 a 10 anos. Outros 20% disseram entre 4 e 7 anos. Mais 10% ficaram com a alternativa com mais de 10 anos. E os outros 7% afirmaram ter o Programa entre 1 e 3 anos nas escolas onde eram gestores. As discussões sobre os resultados aferidos nesse gráfico serão realizadas juntos com o próximo gráfico.

Gráfico 7 – Tempo como gestor escolar onde tinha o Novo Mais Educação



Fonte: Elaboração própria. Araújo, 2023.

No gráfico 7, vamos dando prosseguimento, se fez a mesma pergunta aos gestores em relação ao Programa Novo Mais Educação. Obtendo como resposta que para o quantitativo de 82% dos entrevistados o Programa foi ofertado entre 1 e 3 anos nas unidades educacionais. Já outros 15% afirmaram ter sido entre 4 e 7 anos. E o quantitativo restante de 3% disse de 8 a 10 anos.

Analisando e comparando os dois gráficos já se podem ver alguns dados interessantes, por exemplo, os gestores no primeiro gráfico desse bloco afirmaram um tempo condizente com o período que o Programa Mais Educação foi ofertado, que foi ao longo de 10 anos.

Já no gráfico 7, é possível ver certa confusão na resposta de alguns entrevistados, pois 18% deles afirmaram que o Programa Novo Mais Educação, foi ofertado por um período superior ao que o Programa efetivamente existiu, uma vez que ele foi descontinuado no período da pandemia.

Programa Mais Educação – PME foi uma política pública do governo federal, implementada no período 2007-2015, mobilizadora de ações e reflexões no campo da educação integral e indutora de perspectivas de reformulações nos currículos escolares, uma vez que atingiu mais de sete milhões de estudantes e 60 mil escolas da rede pública do nosso país, segundo dados do INEP do ano de 2017(Barcelos; Moll, 2021, p.887).

O Programa Mais Educação trouxe grandes ganhos para a educação. Sendo segundo Soares (2020), o pioneiro em relação a educação de tempo integral a nível nacional. É claro que o Programa em si tinha algumas limitações, mas foi o primeiro passo, trazendo inovações pedagógicas como os macrocampos de acompanhamento pedagógico, que eram segundo o próprio MEC divididos em “educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (Brasil, 2009, p.12).

Esses macrocampos tiravam um pouco a lógica conteudista vista dentro da educação básica, fazendo com que os alunos tivessem aprendizagens mais variadas e que saíssem da mera exposição de conteúdos vista no turno educacional ao quais os alunos pertenciam.

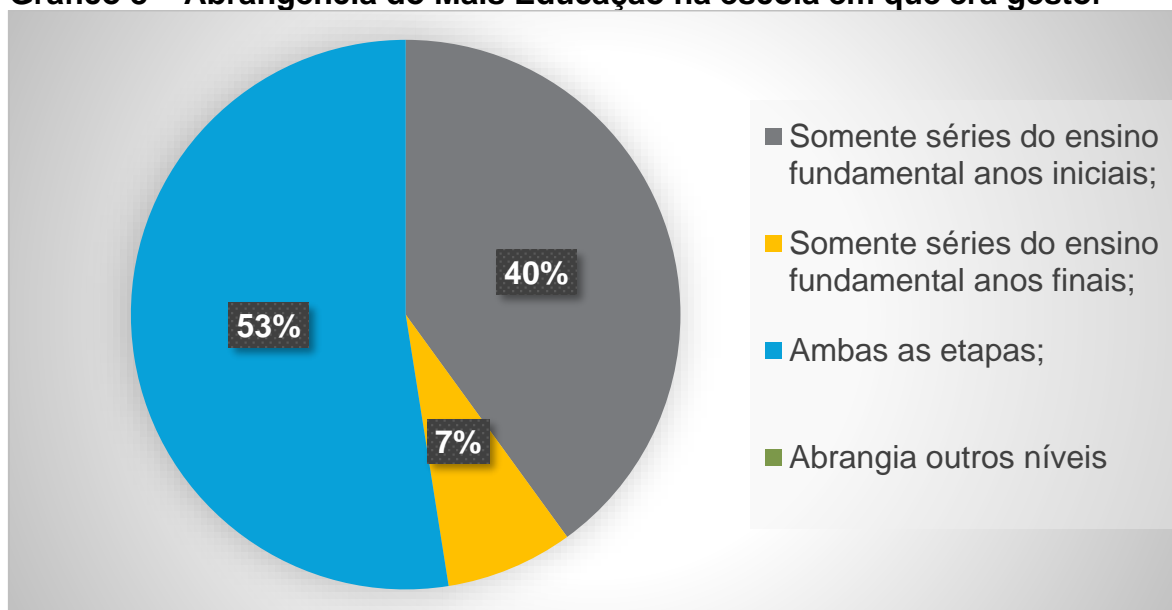
O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi criado pela Portaria do MEC n.144/2016 e regulamentado pela resolução FNDE nº 17/2017. Já o Novo Mais Educação, perdeu um pouco essa essência, pois segundo Albuquerque e Leite (2017), essa nova versão foca em praticamente somente duas disciplinas, que são

Língua Portuguesa e Matemática, renegando totalmente as demais atividades desenvolvidas.

A hierarquização dos saberes, em que Matemática e Língua Portuguesa ganham centralidade no Programa e nos documentos oficiais, é materializada na discrepância do investimento de tempo no acompanhamento dessas disciplinas em relação às demais atividades. As escolas que aderiram às cinco horas devem oferecer para cada atividade de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e matemática, 2 horas e 30 minutos de duração. As escolas que aderirem às 15 horas devem oferecer para cada atividade de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, 4 horas de duração, e as outras 7 horas restantes podem ser distribuídas as atividades de livre escolha. Durante as observações foram observadas diversas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais não se diferenciavam das práticas pedagógicas tradicionais, ou seja, as crianças passam mais tempo na escola fazendo as mesmas atividades pedagógicas que há anos não mostram os resultados desejados (Silva; Silva, 2020, p.744).

Assim, nessa perspectiva em que as demais atividades dos macrocampos são cortadas em detrimento às aulas de reforço para a disciplina, aulas estas, que como bem explicaram os autores, não se diferiam em nada as aulas ministradas comumente no horário regular de ensino, o mais prejudicado acabou sendo os alunos.

Gráfico 8 – Abrangência do Mais Educação na escola em que era gestor

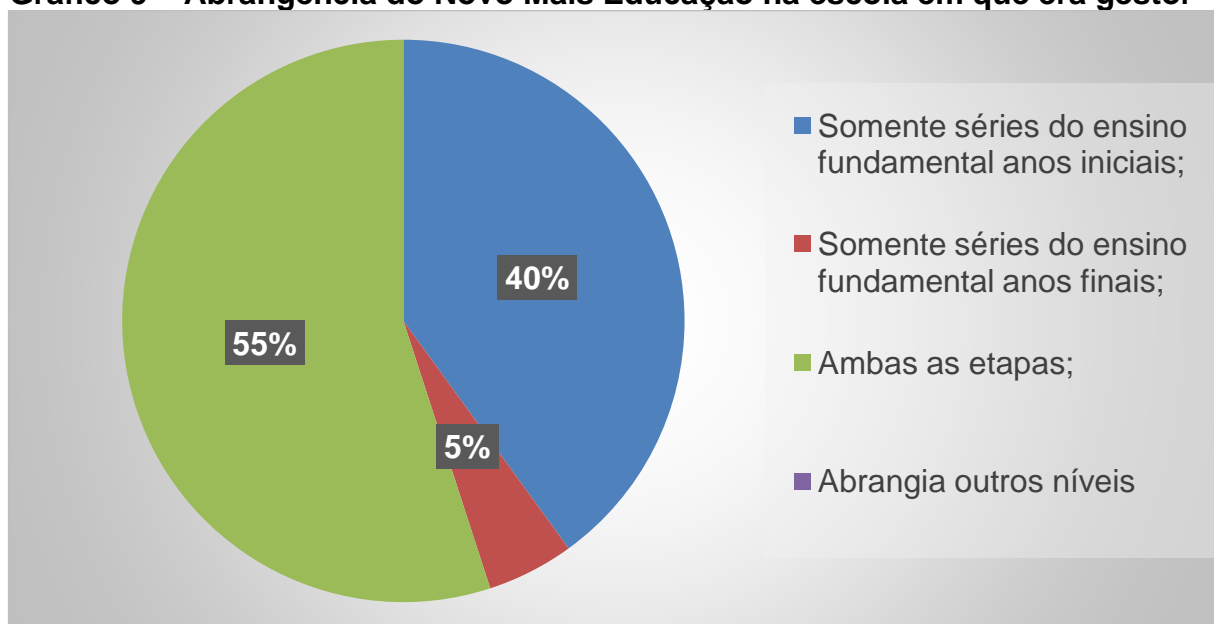


Fonte: Elaboração própria, 2023.

O gráfico 8 direciona a pergunta para a abrangência que o Programa Mais Educação possuía na escola. Tendo os seguintes resultados: 53% dos entrevistados afirmaram que o Programa atendia a ambas as etapas do ensino fundamental. Outros 40% disseram somente as séries que compõem os anos iniciais do ensino fundamental.

Já o quantitativo restante, que perfaz um total de 7% dos participantes da pesquisa, disseram que na unidade escolar em que eram gestores, o Programa Mais Educação era ofertado apenas para alunos matriculados nas séries finais que compõem o ensino fundamental.

Gráfico 9 – Abrangência do Novo Mais Educação na escola em que era gestor



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os resultados vistos no gráfico 9 são bem próximos do averiguado no gráfico oito. Onde 55% dos participantes disseram ter a oferta do Novo Mais Educação voltada para ambas as etapas do ensino fundamental, o que dá dois por cento a mais do que no gráfico anterior. Os mesmos 40% continuaram com o quantitativo de oferta apenas nas séries iniciais do ensino fundamental. E somente 5% dos entrevistados disseram que os anos finais do ensino fundamental era a etapa de ensino que era atendida.

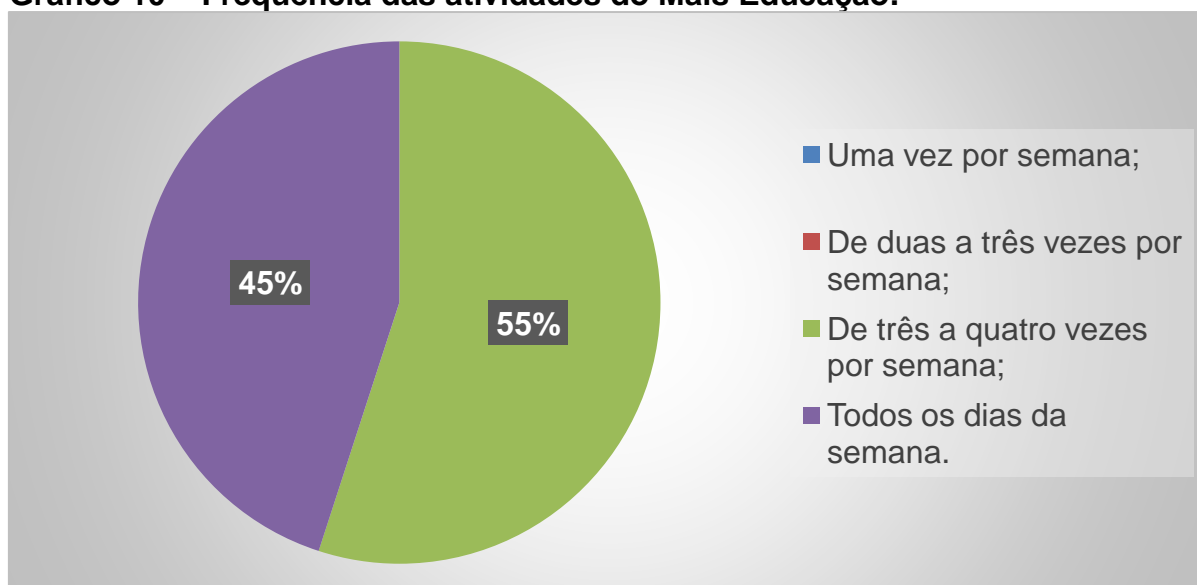
De início houve um, certo estranhamento dos resultados encontrados nos dois gráficos. Pois não há nesses Programas essa separação de etapas do ensino fundamental, segundo Silva e Silva (2020), ambas as versões do Programa eram ofertadas para as unidades escolares como um todo, sem distinção de etapa, ficando somente de fora a educação infantil.

Foi através da análise e da conversa complementar com os gestores que essa situação foi entendida. Pois na verdade os gestores que responderam que nas suas unidades escolares, só eram atendidas uma das etapas que compreende o

ensino fundamental, era por conta de que a própria escola era exclusiva daquela etapa.

Ou seja, os gestores que responderam que O Programa Mais Educação ou Novo Mais Educação só atendida aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, não era por conta da exclusão dos alunos dos anos finais, mas sim, porque a unidade escolar não ofertava matrícula para essas séries, situação idêntica aos gestores que responderam sobre a oferta exclusiva nos anos finais do ensino fundamental.

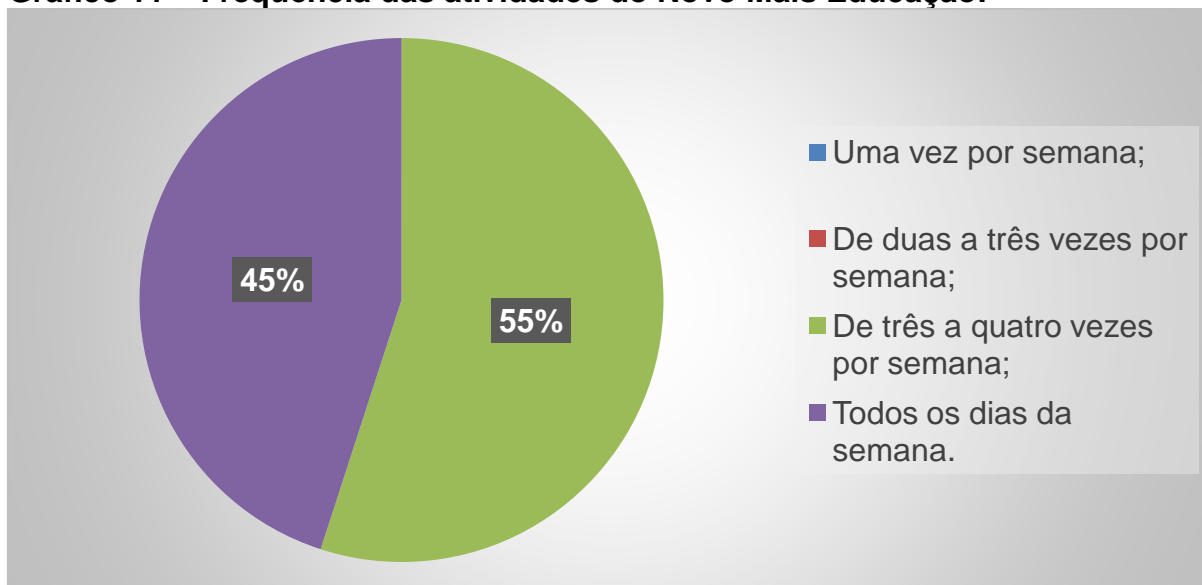
Gráfico 10 – Frequência das atividades do Mais Educação.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 10, foi perguntado sobre a frequência com que as atividades do Programa Mais Educação eram ofertadas na escola, se conseguiu aferir os seguintes resultados. 55% dos participantes disseram que eram desenvolvidas atividades de três a quatro vezes por semana. Já os outros 45% disseram que eram todos os dias da semana. Como anteriormente será realizado um comparativo dos resultados aqui aferidos com os do próximo gráfico.

Gráfico 11 – Frequência das atividades do Novo Mais Educação.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Percebe-se com os resultados do gráfico 11 que pela primeira vez no trabalho se aferiu o mesmo quantitativo nos dois gráficos analisados. O que se percebeu ao analisar esses resultados é que a mudança de um Programa para o outro, se deu não na quantidade de dias das atividades desenvolvidas, nem muito menos em relação às etapas atendidas, mas sim em relação ao foco do Programa.

Enquanto a primeira versão segundo Saquelli (2018), tinha uma preocupação na formação ampliada do educando, trazendo temas que lhes estimulassem a construção de uma educação holística, o segundo se resumiu a utilizar-se a mesma quantidade de dias na semana para focar na aquisição de competências para serem usadas exclusivamente nas avaliações, visando somente a melhoria dos índices avaliados por essas avaliações.

Tendo vivido a história da construção do Programa Mais Educação[...] tenho uma grande tristeza quando olho para esse escopo do chamado Novo Mais Educação, porque ele tira a alma daquilo que tínhamos feito. Ele não dialoga, não dá continuidade e ele centra todo o trabalho na chamada competência acadêmico, no desempenho acadêmico. Eu não tenho dúvida que é fundamental que se aprenda português e matemática, que se aprenda a ler, escrever e interpretar textos. Mas estou absolutamente convencida que isso não se dá fora de um conjunto de atividades que fazem sentido as crianças, que permitem a expressão de todas as suas singularidades e potencialidades [...]. Tudo isso que nós fizemos teve ressonâncias importantes da permanência mais qualificada de crianças na escola [...] (Moll, 2017, p.150).

As falas acima são realizadas por uma pesquisadora que viu todo um esforço de mais de uma década ser desconfigurado, visando a mera aferição de um conceito expresso através de uma nota. Assim, o tempo passado pelos alunos dentro

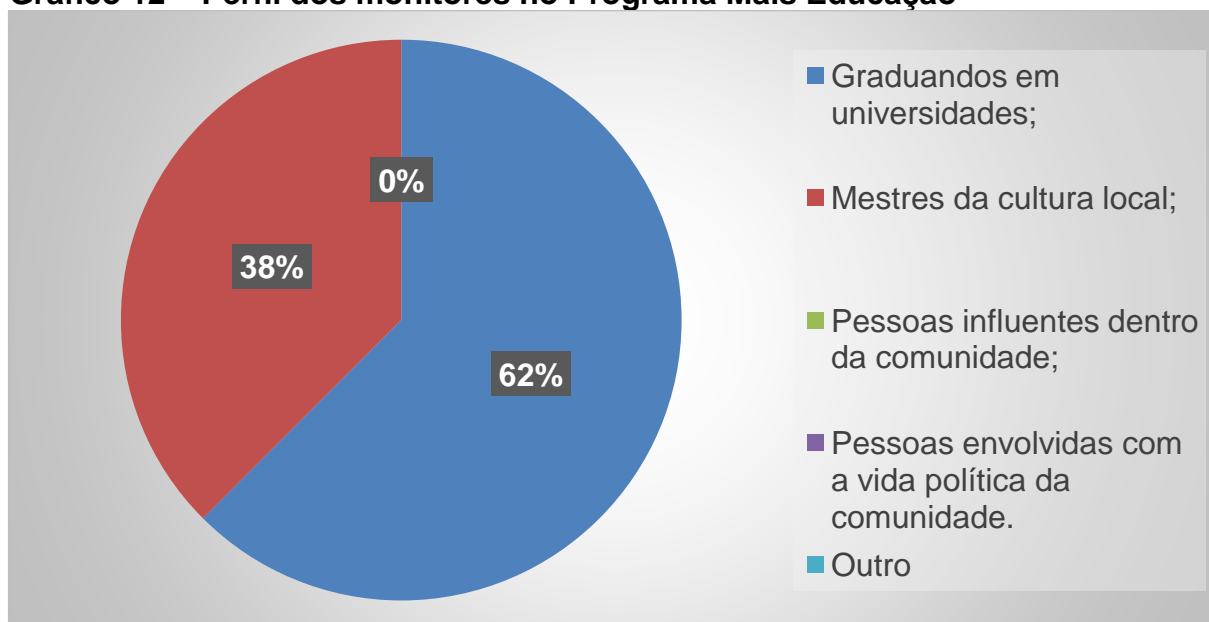
do Novo Mais Educação era um tempo de reforço escolar somente, não é à toa que Silva e Silva (2020), apontaram que uma das grandes dificuldades dessa versão era exatamente a frequência dos alunos.

Os mesmos autores nos falam que essa situação era explicada em função da forma como era ministra as atividades do Programa, onde se tinha somente um momento de reforço nos mesmos moldes das aulas que os alunos tiveram ao longo da educação regular, o que acabava desmotivando esses alunos a virem no contraturno para participar das atividades. Assim, esse tempo em que o aluno passava na escola acabava não sendo de qualidade.

o tempo ampliado e qualificado, proposto pela Educação Integral e o PME, abre espaço para a superação da fragmentação curricular e da lógica educativa, contribuindo desse modo para vários desafios ligados ao aprendizado, como a alfabetização tardia e a retenção de jovens ao término do ciclo (Leclerc; Moll 2012, p.44).

Esse tempo qualificado apontado pelos autores acima, acabou se perdendo com a implantação do Novo Mais Educação, que simplesmente atuou como aulas de reforço, desmotivando os alunos e fazendo com que eles tivessem a baixa frequência. E o Programa andou longe de atingir o objetivo central de reforço das competências de língua portuguesa e de matemática, uma vez que os índices educacionais ainda se fazem baixos, vistos através exatamente das avaliações externas realizadas.

Gráfico 12 – Perfil dos monitores no Programa Mais Educação

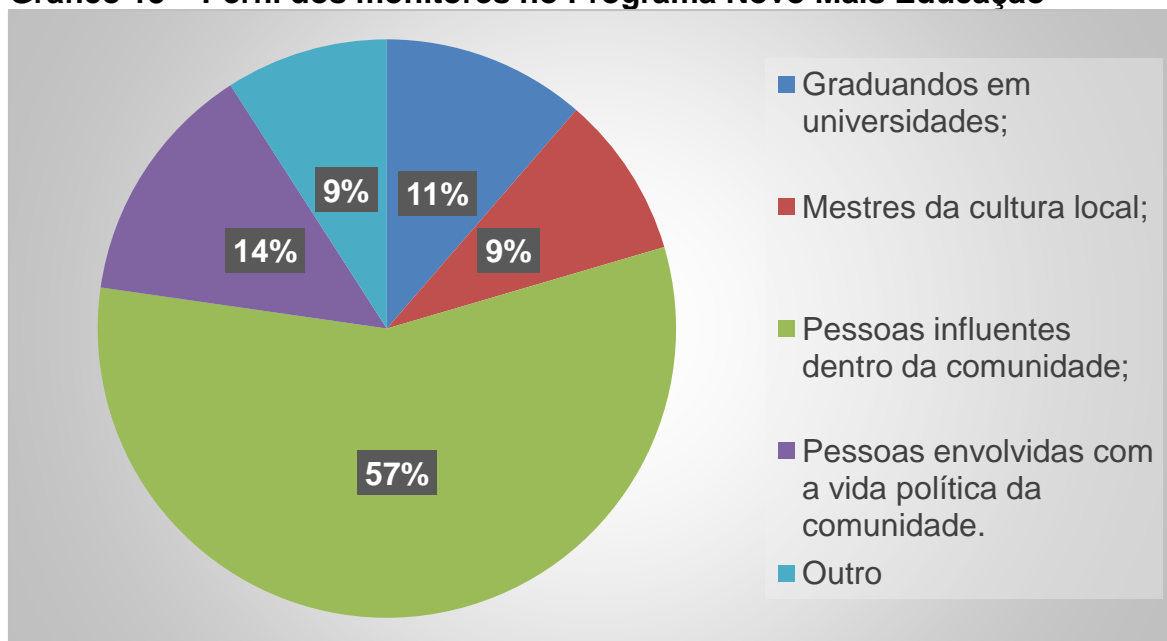


Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 12, nesse momento da pesquisa indagou-se aos entrevistados

sobre o perfil que os monitores do Programa Mais Educação possuíam, em relação as suas formações tendo como resultado no gráfico doze que 62% afirmaram que o perfil era de alunos que estivessem em processo de formação dentro das universidades. Outros 38% eram formados por mestres da cultura popular, com formações empíricas dentro de suas áreas de atuação, como por exemplo professores de capoeira.

Gráfico 13 – Perfil dos monitores no Programa Novo Mais Educação



Fonte: Elaboração própria, 2023.

O gráfico 13 traça o perfil dos profissionais monitores no Novo Mais Educação tendo as seguintes constatações. Do total de entrevistados 57% disseram que os monitores do Programa Novo Mais Educação eram formados por pessoas influentes dentro da comunidade em que a escola se encontrava. Outros 14% disseram que os monitores eram Pessoas envolvidas dentro da vida política da comunidade. Teve 11% dos entrevistados afirmando que os monitores eram alunos matriculados em universidades. Teve-se também 9% como mestres da cultura popular da própria comunidade. E finalizando outros 9% marcaram a opção outros.

Logo de início se percebe uma grande mudança na perspectiva do perfil dos monitores, no Mais Educação, se privilegiava o perfil de monitores ou em graduação ou que tivessem vivências práticas das atividades que fossem desenvolvidas. Já no, Novo Mais Educação, apesar de se ter em teoria a necessidade maior de ter pessoas qualificadas para ministrar as aulas de reforço em Língua

Portuguesa e em Matemática, não se tinha a preocupação de contratar monitores efetivamente qualificados.

Selecionadas as atividades, era necessário que a escola escolhesse os monitores para desenvolver o trabalho com os alunos inscritos, devendo, preferencialmente, serem estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como por exemplo: contadores de história, mestres de capoeira e etc. (Saquelli, 2018, p.60).

O perfil acima se refere aos monitores do Mais Educação, pois quando ocorreu a mudança para o Novo Mais Educação essa exigência não foi cobrada, e acabou-se percebendo essa desvalorização no perfil dos monitores do Programa. Na verdade, nas duas versões do Programa sempre se percebeu algumas críticas referente a esse perfil, pois não se tinha uma efetiva articulação entre esses monitores e suas formações.

Há basicamente dois tipos de monitores: estudantes universitários e agentes comunitários detentores de algum saber específico. Devido à condição precária desse vínculo de trabalho, a rotatividade desses agentes é alta, especialmente nos grandes centros, o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola. Salvo exceções, há pouco contato entre eles e os professores. Em locais onde há distribuição de bônus pelo bom desempenho da escola, prática cada vez mais comum nos sistemas públicos de educação, os monitores, não tendo vínculos efetivos, ficam de fora. Nesse ponto, é preciso lembrar que a própria LDB, lei maior da educação brasileira, ao tratar dos profissionais da educação, determina tanto sua formação em nível superior, através de uma licenciatura, quanto o seu ingresso nos sistemas de ensino exclusivamente através de concurso público. Assim, na educação exige-se atuação profissional competente, assegurada por adequada capacitação e por relações de trabalho claramente regulamentadas (Soares, 2020, p.15).

Nos dois Programas essa precariedade de vínculo empregatício foi bem negativa, pois por conta de um trabalho que era mal remunerado, esses monitores ficavam exercendo suas atividades até que surgisse alguma outra oportunidade de emprego, quando ele acabava saindo da monitoria, o que gerava uma alta rotatividade e uma descontinuidade dos trabalhos executados (Saquelli, 2018).

Mas, na verdade, essa precariedade foi ampliada na segunda versão do Programa, onde se colocava como base a lei de trabalho voluntário, que precarizava ainda mais as relações de trabalho dos monitores que trabalhavam no Programa Novo Mais Educação.

As atividades desempenhadas pelo Mediador da Aprendizagem e pelo Facilitador serão consideradas de natureza voluntária na forma definida na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. (Brasil, 2017, p. 7)

Mas ao analisarmos o perfil dos monitores do Mais Educação, primeira versão do Programa, precisa-se destacar a importância que se deu a inserção de monitores da própria comunidade e que tivessem experiências práticas dentro da área desenvolvida na atividade. Assim, se integrou a comunidade e se valorizou as pessoas que tinham experiências e vivências empíricas.

Por exemplo, um professor de capoeira que não é formado em educação física, através da sua experiência com a prática, contribui para a formação dos alunos nas diferentes esferas de educação que a capoeira provém. Esta temática se mostra diferente das encontradas no contexto histórico, aparentemente em nenhum momento anterior da educação integral no país, pessoas sem formação acadêmica (magistério; faculdade; entre outros lecionou dentro da escola em tempo integral. (Coimbra 2015 p. 41)

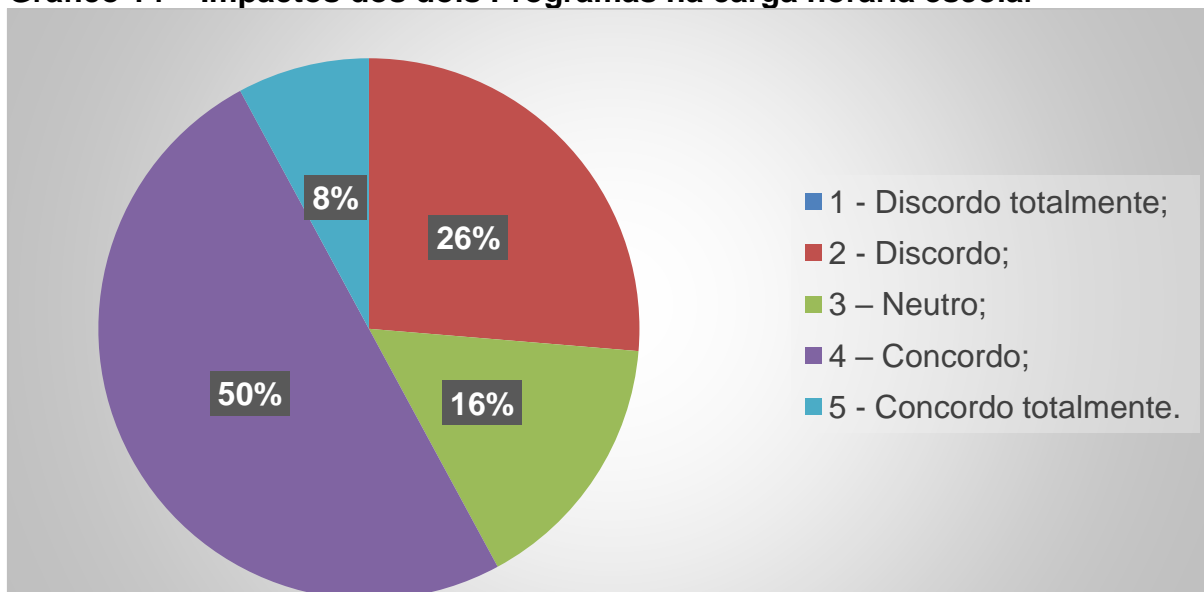
Essa possibilidade de abrir as portas da escola para o trabalho dos monitores com experiências práticas é apontado por diversos autores como um grande avanço, perdido com a segunda versão do Programa, uma vez que se deixou de lado as atividades dos macrocampos e focou-se somente no reforço de disciplinas avaliadas nas avaliações externas.

5.4 Medindo Percepções e Atitudes: Análise dos Resultados com Escala Likert

Nesse bloco utilizou a escala Likert, a qual segundo Lucian e Dornelas (2015), desempenha um papel crucial na análise de políticas públicas educacionais por diversas razões. Primeiramente, ela permite medir as opiniões, atitudes e percepções das pessoas em relação a essas políticas. Isso é fundamental para entender como os entrevistados percebem e reagem às ações governamentais na área da educação.

Outra vantagem da escala Likert é de acordo com o pensamento de Sanches *et al.* (2011), sua estrutura padronizada de respostas, que varia de "discordo totalmente" a "concordo totalmente" com opções intermediárias. Essa padronização torna as respostas dos participantes comparáveis, simplificando a análise e a interpretação dos resultados.

Assim, desse ponto em diante as perguntas terão cinco opções a serem escolhidas pelos entrevistados, sendo elas: discordo totalmente, discordo neutro, concordo e concordo totalmente. Cada uma das opções tenta expressar as opiniões acerca das visões que cada entrevistado possui em relação as afirmações ditas.

Gráfico 14 – Impactos dos dois Programas na carga horária escolar

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 14, perguntou-se aos entrevistados qual seria a opinião deles se os dois Programas tiveram impactos na carga horária ofertada dentro das escolas. Metade dos entrevistados, ou seja, 50% concordam com essa afirmação. 26% discordam. 16% preferiram a neutralidade em relação a essa situação e outros 8% disseram que concordam totalmente.

Algumas ponderações precisam ser feitas em relação a esses resultados. Com o que foi visto até o momento, percebeu-se que existiram dois momentos do Programa, onde se teve uma perspectiva de Educação Integral, e outra que contemplou a Educação de tempo integral. Mesmo com algumas limitações é claro.

A Educação Integral são ações educativas que abrangem diversas dimensões da formação do indivíduo; quando tal modalidade se refere à educação escolar apresenta uma ligação entre as ações intencionais da instituição e a vida em sentido amplo. Já a Educação em Tempo Integral se refere, no sentido restrito, à organização do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar, sendo denominada, também, como ampliação da jornada escolar; em sentido amplo, amplia-se o tempo de permanência na escola quando há necessidade de reinventar o cotidiano escolar (Silva; Silva, 2021, p.741).

Na primeira versão, com os macrocampos se trabalhou tanto a Educação Integral, ao articular os saberes historicamente construídos com a vivências das próprias comunidades, quanto também, se trabalhou a ampliação da carga horária, tornando a educação de tempo integral.

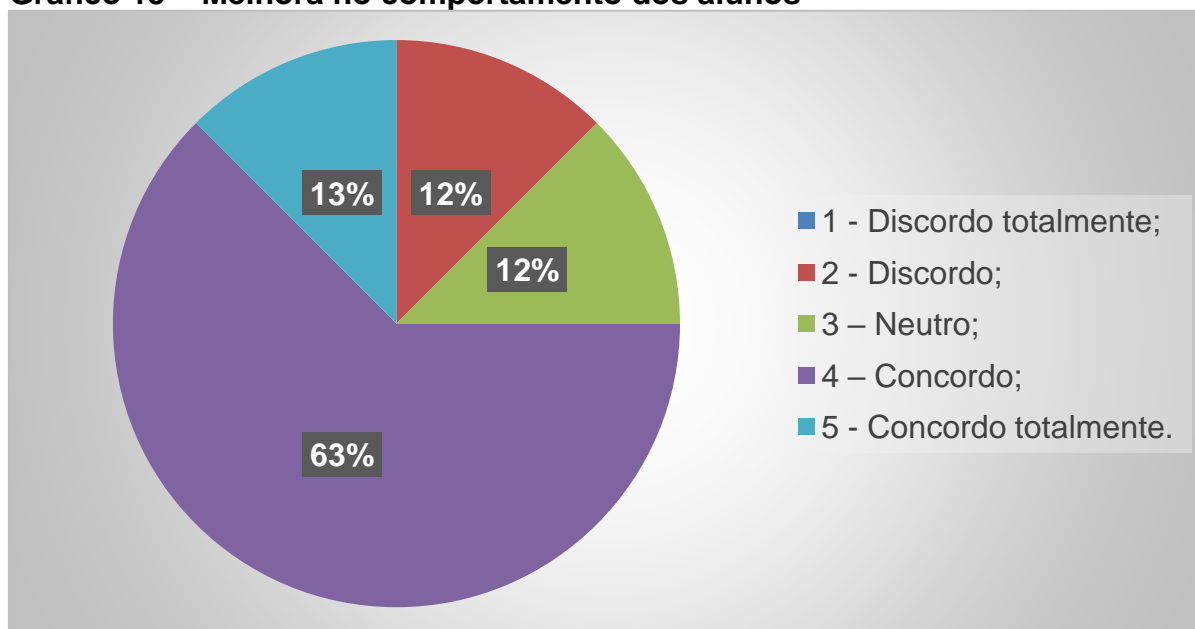
Mas, quando o Programa mudou, e se tornou somente um reforço escolar, a Educação emancipadora e integrada com outras aprendizagens e cotidianos, foi

abandonada, e se focou em apenas ampliar a permanência do aluno dentro da escola, ofertando as mesmas aprendizagens que eram trabalhadas no horário de aula regular dos alunos. Não havendo nesse momento do Programa uma efetiva articulação com as demais realidades que compõem a comunidade escolar e nem as articulavam com outras políticas existentes.

é impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social (Gadotti, 2009, p.45).

Fica evidente que somente ampliar a carga horária dos alunos não é o suficiente para que a educação efetivamente se desenvolva, pois para além de trabalhar os conteúdos historicamente desenvolvidos pela humanidade, se precisa segundo Zibetti e Souza (2007), articulá-los com o mundo social, para que as aprendizagens sejam tanto significativas como também, profundas.

Gráfico 15 – Melhora no comportamento dos alunos



Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 15, perguntou-se em relação a melhoria do comportamento. Ao se afirmar que houve uma melhoria no comportamento dos alunos ao participarem das duas versões do Programa se obteve as seguintes respostas. 63% concordam com essa afirmação. 13% concordam totalmente. Já 12% resolveram ficar neutro

nessa pergunta, e finalizando outros 12% discordam com essa afirmação.

A educação desempenha um papel fundamental na melhoria do comportamento dos alunos, pois oferece uma plataforma para o desenvolvimento social e emocional. Em um ambiente educacional adequado, os alunos têm a oportunidade de adquirir habilidades de resolução de conflitos, empatia e autorregulação emocional. Além disso, a educação promove a conscientização sobre valores, ética e cidadania, incentivando os alunos a adotar comportamentos mais responsáveis e respeitosos. Professores e modelos educacionais também desempenham um papel crucial, servindo como exemplos positivos e fornecendo orientação para os alunos. A educação não apenas transmite conhecimento acadêmico, mas também molda o caráter e as atitudes dos estudantes, contribuindo para um comportamento mais adequado e construtivo na escola e na sociedade como um todo (Soares, 2007, p.138).

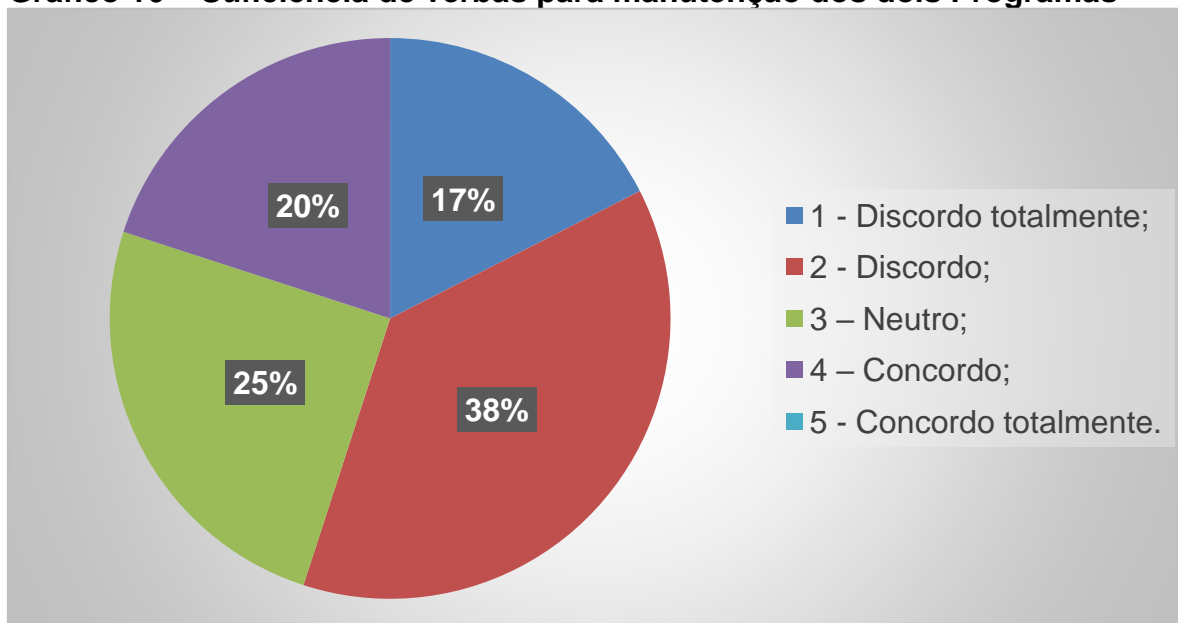
Com todas essas potencialidades, a educação se apresenta como uma verdadeira ferramenta de mudança da sociedade, e se essa educação for ao mesmo tanto integral como de tempo integral, essas potencialidades são expressivamente ampliadas, pois o aluno passa a se desenvolver dentro da escola, não só por um curto período, mas passa a ficar na escola aprendendo muito mais do que somente os conteúdos historicamente construídos.

Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral. (Gadotti, 2009, p. 37).

Corroborando com essa premissa temos a seguinte fala:

A educação integral assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. (Pattaro, 2014, p. 118).

Assim, a educação de tempo integral e desenvolvida de maneira integral, deve ser a educação a ser buscada pelo Estado, pois é ela que tem a capacidade de desenvolver os alunos de maneira holística, e torná-los mais atuantes e críticos dentro dos seus próprios processos de desenvolvimento e de aprendizagem, o que em consequente, contribuirá para a formação de uma sociedade mais consciente.

Gráfico 16 – Suficiência de verbas para manutenção dos dois Programas

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Indagou-se em seguida, no gráfico 16, se as verbas repassadas diretamente para a escola, que era a responsável por gerir esses valores e executar os pagamentos das ajudas de custo dos monitores, eram suficientes para manter o Programa. 38% dos participantes disseram que discordam dessa afirmação, outros 25% ficaram neutros. Do total de entrevistados 20% disseram que concordam e mais 17% afirmaram discordar totalmente dessa afirmação.

Juntando os quantitativos de discordância, em relação a essa afirmação, se tem uma visão de que a maioria, formada por 55%, visualizava que os valores destinados pelo governo federal via repasse direto do PDDE, não eram suficientes para manter o Programa de maneira satisfatória.

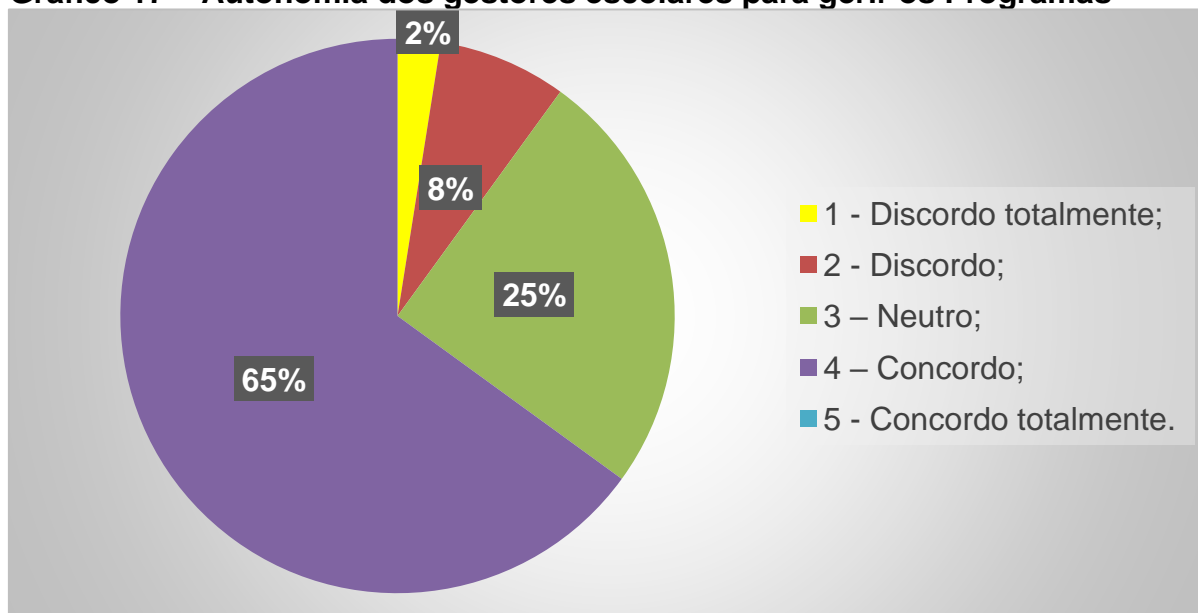
Na verdade, a falta de verbas dentro da educação pública nacional é uma realidade apontada por Vasconcelos (2021), por exemplo, se falta o básico dentro da maioria das escolas brasileiras, o que limita a qualidade das intervenções realizadas dentro das escolas, e em consequente, isso impacta na qualidade das intervenções.

O Brasil, como outros países em desenvolvimento, enfrenta problemas de desigualdade social e de distribuição de renda, o que é evidenciado em diversas áreas, inclusive na educação. São alarmantes as diferenças de acesso e a qualidade de ensino entre diferentes classes sociais e entre sistemas da rede pública e privada. O Governo brasileiro tem aplicado grande quantidade de recursos para combater o analfabetismo e melhorar o ensino básico, entretanto, muitos municípios enfrentam dificuldades na priorização do orçamento e destinação correta dos recursos nas diferentes esferas da problemática (Vasconcelos, 2021, p.879).

A educação se mostra como uma das possibilidades para que essas desigualdades sociais sejam efetivamente superadas, desenvolvendo o país e emancipando os alunos, por isso, a necessidade de se fazer investimentos assertivos dentro das políticas públicas voltadas para a educação.

Por isso a importância de se realizar investimentos adequados a realidade da população, usando esses investimentos para a construção e desenvolvimento da educação. Mas uma educação que estimule a construção de sujeitos críticos e atuantes dentro da sociedade. Buscando o que Freire (2005), chama de educação integral, e não somente a educação de tempo integral.

Gráfico 17 – Autonomia dos gestores escolares para gerir os Programas



Fonte: Elaboração própria, 2023.

No gráfico 17, foi perguntado se eles, enquanto gestores, possuíam autonomia para gerir os Programas, se obteve os seguintes posicionamentos. A maioria dos gestores, o que deu 65% deles, concorda que possuíam essa autonomia. 25% deles preferiram se manter neutro. 8% discordam dessa afirmação e apenas 2% discordam totalmente sobre a autonomia que possuíam para gerir o Programa.

A autonomia no contexto da educação consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e a melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento do sujeito ativo e participativo. A autonomia de gestão escolar é característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos (Luck, 2011, p.91).

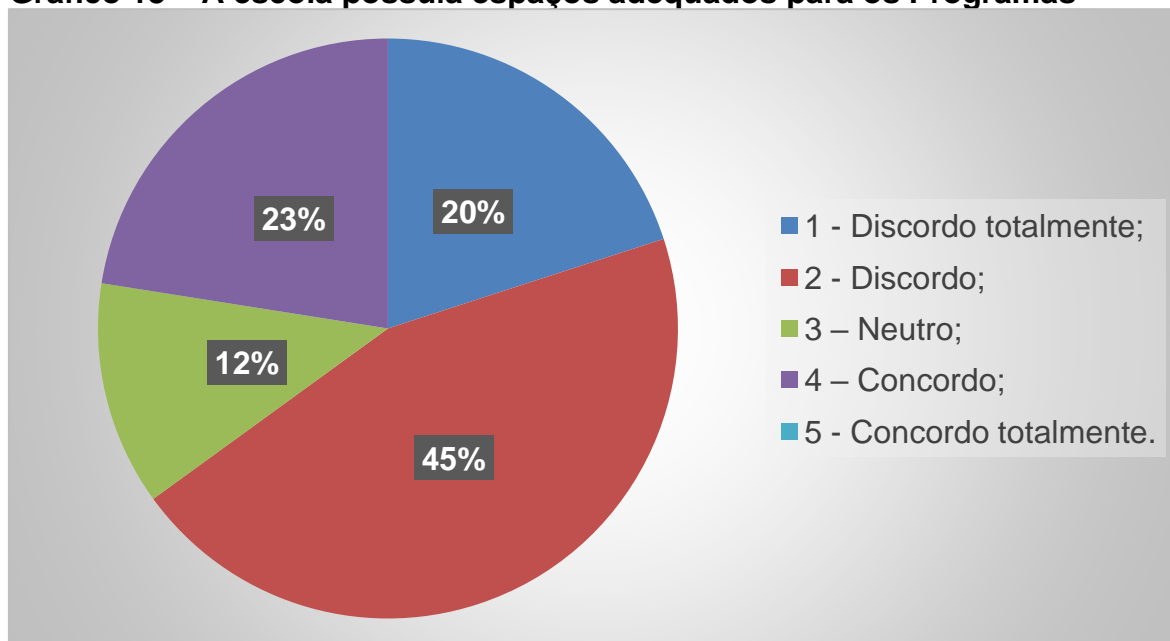
Ter autonomia enquanto gestor é primordial para que se possa ter poder

de decisão, é claro que esse poder de decisão deve levar em consideração as opiniões dos demais seguimentos que fazem parte da comunidade escolar, pois isso, é um dos preceitos da gestão democrática preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Mas em relação a esses dois Programas a autonomia, se dava na gestão de pessoas. Silva e Silva (2020) nos lembram de que essa autonomia era fundamental para os gestores, pois a cargo desses ficava o processo de seleção, contratação e pagamento das pessoas que desempenhavam o papel de monitores do Programa.

Assim, os autores afirmam que os gestores precisavam ter essa autonomia para que pudessem gerir o quadro de funcionários, e fazer adequações caso fosse necessário, pois os autores acima nos lembram que os vínculos eram simples e poderiam ser quebrados por ambas as partes a qualquer momento, e os alunos não podiam ficar muito tempo sem ter suas atividades ofertadas, assim, os gestores podiam contratar e descontratar esses voluntários, visando sempre o bom andamento do Programa.

Gráfico 18 – A escola possuía espaços adequados para os Programas



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Perguntou-se também se as escolas onde eram realizados os Programas no gráfico 18, dispunham de espaços adequados. Para a maioria essa frase é passível de discordância, o que totalizou 45%. Acompanhando essa visão de falta de infraestrutura, outros 20% discordaram totalmente dessa afirmação.

Já 12% preferiram se manter neutro em suas respostas e somente 23% dos entrevistados concordaram que a unidade escolar gerida por eles, dispunha de espaços adequados para a realização das atividades do Programa em suas duas fases de implementação.

Como se pode ver, um quantitativo de 65% não achou que suas escolas possuíam espaços adequados para a realização das atividades do Programa. A falta de espaços adequados na educação pública é infelizmente uma realidade. Vasconcelos (2021) realizou uma pesquisa na infraestrutura ofertada nas unidades escolares brasileiras.

Segundo Vasconcelos (2021, p.22) se constatou através do “Índice de Infraestrutura Escolar (IIE), que menos da metade dos 22 itens dos indicadores componentes por dimensão do Índice de Infraestrutura Escolar estavam presentes”. Esse dado é alarmante. Em relação ao Programa em específico tem-se que:

um de seus grandes desafios, a falta de espaço físicos para o desenvolvimento das atividades, o que acarretava muitas vezes na baixa frequência dos alunos, sabendo que a participação deles no programa não era obrigatória, e que a ideia de se tinha do mesmo, era a de um reforço oferecido pela escola para trabalhar aquilo que esses alunos estariam estudando em sala de aula em seus horários regulares (Silva, 2019, p. 31).

Não ter espaços adequados é sem sombras de dúvidas um aspecto limitador da execução efetiva do processo de educação. E a realidade de execução dos Programas era a de que os alunos do contraturno vinham no mesmo horário que os do turno normal, causando uma superlotação e não tendo espaços para que todos esses alunos fossem atendidos ao mesmo tempo dentro da escola.

Para que a ampliação da jornada escolar possa ser algo eficaz, é preciso ressaltar que há a carência na infraestrutura escolar, dificuldade de integração curricular entre atividades do programa e Projeto Político-Pedagógico da escola, as diversas concepções do que seja Educação Integral (Matos; Menezes, 2012, p.25).

Com a carência de infraestrutura, como a falta de salas de aula para que as atividades fossem desenvolvidas Saquelli (2018), lembra que as atividades acabavam tendo que ser levadas para outros locais dentro da comunidade, e esse deslocamento dos alunos muitas vezes acabava sendo uma coisa complexa de ser realizada.

Sabe-se que ao não se ter um espaço adequado para a aprendizagem acaba-se acarretando percas para os alunos, que mesmo passando mais tempo tendo contato com novos saberes, acabavam tendo que ficar em espaços inadequados. E

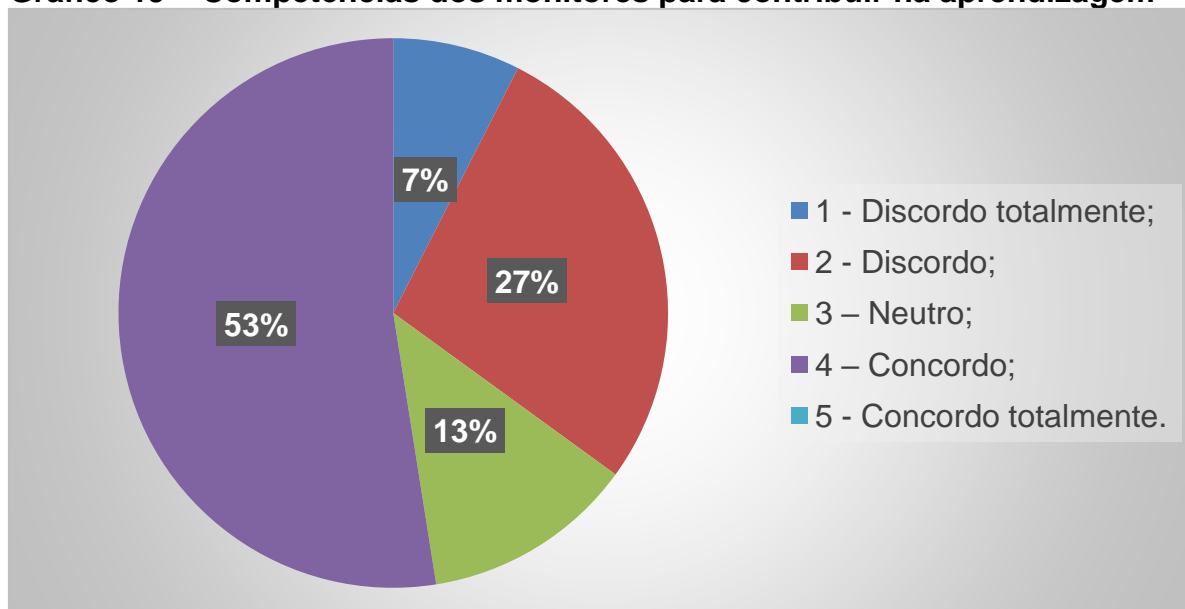
isso é um dos fatores negativos apontados por Silva e Silva (2020), em relação a proposta de educação de tempo integral feita nesse Programa.

Pois segundo os autores, apesar de se tentar ampliar a quantidade de horas que os alunos ficavam tendo contato com os conhecimentos e intervenções estruturadas, não se teve do poder público, preocupação em investir em infraestrutura nas escolas, tendo essas que arrumarem a todo custo maneiras de fazer com que o Programa fosse realizado, mesmo que os espaços ofertados não fossem adequados.

o espaço é vital para qualquer ser vivo, pois não apenas sua sobrevivência depende dele, mas seu desenvolvimento também, o espaço é o lugar de reconhecimento, pessoal e social, pois é nele que o movimento é possível, assim como a realização de atividades e relações sociais. A troca de conhecimentos, por exemplo, está ligada a esse fator, já que quanto mais adequado o ambiente em que a mesma acontece, mais significativa a aprendizagem pode vir a ser (Lima, 2003, p.15).

Como se pode ver, os espaços educacionais são também espaços de trocas, de vivências e de aprendizagem, quando não se tem a preocupação em relação a uma oferta qualificada desses espaços, muito se acaba perdendo. Pois tanto os monitores que estão passando as suas atividades, quanto os alunos acabam sendo prejudicados.

Gráfico 19 – Competências dos monitores para contribuir na aprendizagem



Fonte: Elaboração própria. Araújo, 2023.

A visão dos gestores em relação às competências que os voluntários possuíam é apresentada no gráfico 19, onde 53% concordaram que os monitores que desempenhavam as atividades possuíam as competências necessárias para

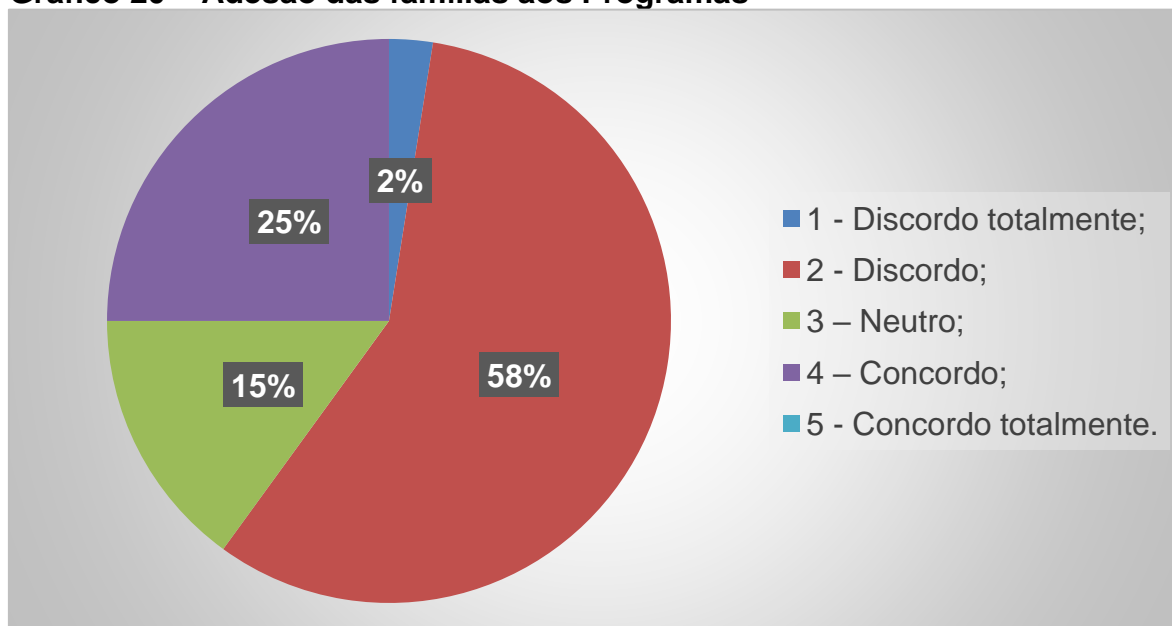
contribuir na aprendizagem dos alunos. E outros 7% concordaram completamente com essa afirmação.

Um quantitativo de 27% discordou dessa formação qualificada, e 13% preferiram se manter neutros. Ou seja, a grande maioria acreditou que os monitores que eram contratados para realizarem as atividades tinham as competências necessárias para tal, esse quantitativo foi de 60%.

Duas ponderações se fazem necessárias aqui, a primeira se dá em relação a situação que quem selecionava e contratava esses profissionais, eram os próprios gestores, e afirmar que esses profissionais não possuíam as competências necessárias para estarem à frente das turmas seria pôr em xeque a própria capacidade de escolha dos gestores.

E os gestores que afirmaram não concordar com as competências, foram os que afirmaram não concordar com o perfil colocado na segunda versão do Programa, onde os critérios de seleção dos monitores foi flexibilizado deixando que fossem contratadas pessoas sem uma qualificação nem acadêmica nem empírica. Tais constatações foram aferidas através da observação e das conversas informais realizadas no momento da aplicação dos questionários.

Gráfico 20 – Adesão das famílias aos Programas



Fonte: Elaboração própria. Araújo, 2023.

Chegando-se ao fim dos gráficos, com o gráfico 20, se procurou averiguar se as famílias tinham adesão ao Programa, participando das atividades e enviando

os alunos de maneira contínua para as atividades no contraturno. A maioria, ou seja, 58% discordam dessa adesão da família. E mais 2% discordam totalmente com essa afirmação.

Apenas 25% concordam que as famílias atendidas possuíam uma adesão às atividades desenvolvidas no Programa. E outros 15%, novamente optaram pela neutralidade nesse assunto. A Participação da família no processo de aprendizagem é amplamente discutido, pois especialistas como Silva (2006) afirma que há essa lacuna.

Não cabe, portanto, à escola a tarefa básica de educar, mas sim à família, é ela que deve proporcionar as noções de limites e respeito, para que a criança possa desenvolver os valores morais e comportamentais básicos. A noção do certo/errado e a internalização destes códigos de valores desenvolverá o autocontrole para que a criança possa ter um bom convívio em sociedade. O ser humano sofre influência do meio no qual está inserido, e que está em constante interação, permitindo-lhe tornar-se um(a) adulto(a) consciente, capaz de ser um(a) cidadão(ã) exemplar (Macedo, 2003, p.89).

Assim, não se é de estranhar essa situação constatada aqui no trabalho, pois as famílias estão negligenciando a participação da educação regular, como pontua Macedo (2003), deixando de mandar as crianças de maneira frequente e não acompanhando as suas evoluções e involuções, e isso se repete nas atividades desenvolvidas no contraturno, onde a infreqüência não acarretava grandes pontos negativos para esses.

Alguns alunos possuem a necessidade de complementação de determinadas atividades provenientes de fora da escola, devido a ausência da família, má estruturação da mesma, entre outros problemas comuns principalmente nas classes mais pobres da sociedade. Estas práticas dentro da escola exigem uma série de adaptações, ampliando suas tarefas na tentativa de suprir as demandas não atendidas por outros ambientes comuns aos jovens, como o âmbito doméstico ou comunitário. (Guará, 2006, p.109).

Quando a família se empenha a ajudar na escola, e dispõem tanto seu tempo quanto as suas energias para tentar auxiliar na educação dos seus filhos tendem-se a obter excelentes resultados, tanto na aprendizagem dos conteúdos, quanto na aprendizagem dos valores sociais, que juntos formarão o cidadão do futuro.

tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (Parolim, 2003, p.99).

Logo, essa baixa adesão é um reflexo da ausência da família em todo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, seja na educação regular ou nas atividades desenvolvidas no contraturno, como era o caso do Programa. Mal sabendo eles os impactos negativos que tal ausência acarreta para a criança.

5.5 Explorando Narrativas e Opiniões: Análise das Perguntas Abertas

Após a aplicação de sessenta e um questionários através do *google forms*, realizadas ao longo de dois meses, se chega ao último bloco dos resultados, realizou-se perguntas abertas para que os entrevistados pudessem emitir as suas opiniões de forma livre, escolhendo os termos e o tamanho de cada uma das respostas. Assim, as próximas quatro perguntas serão resumidas e debatidas junto a visão de autores.

Indagou-se aos entrevistados se existia articulação entre os Programas (Mais Educação e Novo Mais Educação) com outras políticas públicas ou projetos que fossem mantidos pela Prefeitura Municipal de Maracanaú. E as respostas dos entrevistados foram bem variadas.

Teve-se a menção dos seguintes Programas e Projetos, que trabalhariam em parceria com os Programas analisados. Seria ele o PDDE (que é o Programa Dinheiro Direto na Escola, que faz repasses diretamente para as contas da escola que tem uma certa autonomia para investir esses recursos). O projeto monitores de turma, que coloca um aluno de cada turma como representante.

Citou-se o Projeto de recuperação da aprendizagem, que visa ajudar a mitigar os efeitos negativos advindos do período de aula remoto causado por conta da pandemia. E tiveram entrevistados afirmando que os Programas se articulavam com todas as ações desenvolvidas no âmbito da educação.

Um dos pontos mais relevantes apontados por autores em relação a primeira versão do Mais Educação, era a sua capacidade de integrar diversos ministérios através da chamada intersectorialidade. Sendo criado até mesmo um caderno de orientação que visava explicar como essa intersectorialidade ocorria dentro da área da educação.

O Programa Mais Educação traz um caderno específico para fazer um debate sobre intersectorialidade, em que a Educação, bem como Educação Integral só é possível de acontecer a partir da articulação de diferentes ministérios, uma vez que o campo educacional permeia diversas áreas sociais, associando saúde, esporte, cultura e lazer (Saquelli, 2018, p.99).

Essas ações desenvolvidas através da intersetorialidade são explicadas pelo documento normativo editado pelo Ministério da Educação no ano de 2013, que afirma o seguinte:

A gestão da ação Relação Escola-Comunidade é intersetorial e se dará de forma articulada nos territórios em três níveis: nacional (federal - Ministérios), regionais (estados, municípios - Comitês e Conselhos) e locais (escolas – Equipe e Comitê Local). Outras instituições como, por exemplo, da iniciativa privada, da sociedade civil, universidades, faculdades e institutos de ensino, sistema S (SESI, SESC, SENAC, etc) e órgãos públicos deverão ser identificados e convidados a colaborar com as atividades comunitárias, tanto no nível de planejamento como de execução. (Brasil, 2013, p. 37).

A proposta de envolver diversos setores da sociedade, em parceria com os ministérios, comprova a visão de que a educação perpassa por todas essas áreas, precisando assim, ser valorizada e desenvolvida, para que seja possível o crescimento do próprio país.

Foi pedido também que os gestores explicassem quais atividades eram desempenhadas dentro do ambiente educacional por cada uma das versões do Programa, as respostas são totalmente alinhadas com a oferta de atividades que eram solicitadas em cada uma das versões dos Programas. Seguem algumas das respostas transcritas como os gestores as responderam:

-Aula de violão, pintura, contação de história, português e matemática/ Reforço de matemática e português e outras duas atividades variadas (G4).

-Artes, Músicas, esportes e atividades variadas na área da educação ambiental. Reforço de português e matemática e uma modalidade esportiva. (G15).

-Mais Educação: português/Matemática/Judô/Dança/Teatro Novo Mais Educação: Português/Matemática/Educação Ambiental/Futsal (G20).

-Mais Educação: Letramento, Matemática, Horta, Dança/ Novo Mais Educação: Letramento, Matemática, Meio Ambiente, Arte (G25).

Assim, no Mais Educação eram ofertadas atividades dos macrocampos, sendo citadas pelos entrevistados atividades que eram contempladas dentro dos macrocampos que eram preconizados no manual passo a passo do Programa, que organizava as atividades em dez macrocampos, sendo eles: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (Brasil, 2007).

Já quando foram solicitados que os participantes apontassem as atividades

desenvolvidas no Novo Mais Educação, eles se limitaram a dizer que eram atividades de reforço de Língua Portuguesa, alfabetização, letramento algumas atividades variadas. E na Matemática, citaram atividades adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno e desenvolvimento de reforço dos alunos com dificuldade de aprendizagem na disciplina.

Fica assim nítido que a primeira versão do Programa, trabalhava efetivamente a construção da educação integral, desenvolvendo o aluno nos mais variados campos da experiência humana, sendo bem diferente da segunda versão que era de reforço escolar (Silva; Silva, 2021).

Pedi-se agora que os entrevistados apontassem de maneira geral, qual seriam os pontos negativos que os dois Programas possuíam em relação a escola que era gerida pelos entrevistados. Os pontos negativos apontados foram os mesmos vistos ao longo dos resultados. Seguem algumas respostas dadas pelos docentes:

- Devido ao valor pago aos monitores ser pouco, não conseguiam monitores bem-preparados. Os pais não levavam os filhos no contraturno. A frequência era baixa (G4).

-Falta de Estrutura nas Escolas (G.7).

-Baixa frequência dos estudantes, Formação dos monitores, baixa remuneração. (G9).

-O ponto negativo era não haver verba para adequar um lugar para as oficinas serem realizadas (G19).

-Baixa frequência e falta de interesse dos pais (G.21).

-Pouco recurso, local pouco apropriado, rotatividade dos monitores (G.30).

-A criança tinha que ir almoçar em casa e retornar a escola na maioria das vezes sem a companhia dos pais (G. 40).

Ou seja, os gestores apontaram à falta de infraestrutura das escolas, a verba que era insuficiente para manter de maneira satisfatória o Programa, a falta de capacitação e de vínculos empregatícios melhores para os monitores, que recebiam valores baixos para exercerem muitas atribuições. Houve gestores que apontaram a baixa adesão das famílias que gerava infrequência dos alunos, sendo citado também que as crianças tinham que ir almoçar em casa e retornar à escola na maioria das vezes sem a companhia dos pais.

Não se debaterá esses resultados, como foi feito até aqui, por ter ficado bem fundamentado ao longo das outras perguntas esses mesmos desafios, no

entanto, se faziam necessários deixar esse espaço aberto para que os entrevistados deixassem as suas visões e pudessem apontar de maneira livre quais aspectos negativos mais chamaram atenção nesse Programa.

Da mesma maneira que se pediu para que os entrevistados apontassem os pontos negativos, se pediu para que eles fizessem o mesmo em relação aos pontos positivos acarretados pelos Programas. As respostas giraram entre diminuir o tempo ocioso dos alunos, dando-lhes a oportunidade de recompor a aprendizagem e aprender coisas novas.

Foi citado também a segurança alimentar proporcionada pelo Programa, que ofertava duas refeições na escola, uma na hora da aula regular e outra na hora das atividades do contraturno, e isso, segundo os gestores, era fundamental para muitos alunos, que passavam por processos de insegurança alimentar, onde a escola era o único local em que tinham uma alimentação adequada ao longo do dia.

Os entrevistados também pontuaram a ampliação da carga horária como ponto positivo e a proteção social que se dava a essas crianças, pois ao ficarem dentro das escolas, elas deixavam de estar à mercê do crime. E teve até mesmo um entrevistado que afirmou que esses Programas revolucionaram a educação pública.

O Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação têm sido fundamentais para avanços significativos na educação de tempo integral no Brasil. Eles expandiram o acesso dos estudantes a uma educação mais abrangente, ampliando a jornada escolar e oferecendo mais horas de aprendizado (Saquelli, 2018).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou-se ao fim do trabalho com a certeza de que todos os objetivos traçados no início do trabalho foram plenamente alcançados. E conseguiu-se analisar o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação em suas mais variadas facetas, através da visão de um dos atores que mais tiveram contato com os Programas, que foram gestores escolares, uma vez que foram eles que contratavam e organizavam as atividades a serem desenvolvidas dentro do ambiente escolar.

Ao ser traçado o perfil dos gestores, diversas ponderações são importantes de serem realizadas. Viu-se que os gestores em sua maioria são mulheres, com uma faixa etária acima de 45 anos e que esses profissionais são amplamente qualificados para exercerem a função de gestores nas unidades escolares de Maracanaú, uma vez que, além das graduações que eles possuem, que em sua maioria, eram possuidores de duas graduações, eles também possuem cursos de especialização e mestrado, mostrando que entendem que a educação é um processo perene, que precisa ser feito de maneira constante.

Também foi possível constatar que esses profissionais possuem grande experiência dentro da área educacional como professores, e já exercem a função de gestores escolares a muitos anos. Ter a experiência alinhada à formação geral e continuada, é um dos primeiros passos para se ter um profissional qualificado, que se preocupa com sua formação na mesma medida em que vai ganhando experiência com o passar de sua práxis docente.

Quando se chegou ao bloco B, começa-se a fazer um comparativo em relação aos dois momentos do Programa, uma vez que o Programa Mais Educação ocorreu ao longo de 10 anos, compreendendo os anos de 2007 a 2016, e o Programa Novo Mais Educação ocorreu de 2017 a 2020, e nesses dois momentos foi possível perceber a influência que cada gestão à frente do governo federal possuiu na implementação, desenvolvimento e foco dos Programas.

Por conta da grande experiência como gestores, esses profissionais tiveram a oportunidade de vivenciar ao longo de sua gestão os dois programas, sendo assim, se obteve um vasto material que permitiu uma comparação entre os Programas. Programa estes que em ambos os momentos eram ofertados ao longo da semana ou pelo menos quatro vezes por semana, em todas as séries que compunham a unidade escolar em que o gestor estava à frente.

Finalizando o bloco B, percebeu-se uma grande mudança em relação ao perfil dos monitores que exerciam as atividades nas duas versões dos Programas. Na primeira versão se dava preferência às pessoas que estavam cursando graduações nas áreas de interesse das atividades desenvolvidas, ou então, pessoas que tivessem notório saber na área das oficinas. Já quando o Programa se tornou o Novo Mais Educação, passou-se a aceitar um perfil mais flexível de monitor, o que fez com que a qualidade das intervenções ofertadas caísse consideravelmente, conforme os autores apresentaram.

No bloco C utilizou-se a escala Likert que através de respostas predefinidas com frases apontam se o entrevistado concorda plenamente, concorda, neutro discorda, ou discorda completamente das afirmações realizadas. Perguntou-se assim, se os entrevistados achavam que os Programas tinham conseguido ampliar a carga horária em que a maioria concordou e se o Programa tinha tido impacto no comportamento dos alunos que também teve a concordância da maioria.

Os gestores afirmaram que as verbas disponibilizadas pelo Programa eram insuficientes para conseguir fazer com que tudo funcionasse perfeitamente, tais verbas eram destinadas diretamente para a escola através do PDDE, e eram geridas pelos gestores que utilizavam para custear a merenda e os monitores do Programa, isso é um ponto apontado como positivo pelos entrevistados, que achavam que gozavam da autonomia para gerir o Programa, contratando e desligando os voluntários da maneira que fosse mais positiva para o bom andamento do Programa.

Outro dado interessante a ser colocado é que os gestores em sua imensa maioria afirmaram que as escolas não disponham de espaços adequados para realização de nenhum dos dois Programas, por conta de ser realizado no contra turno, todos os alunos da escola acabavam tendo que vir em um turno só, e as unidades escolares não tinham salas e nem espaços que conseguisse abarcar todos esses alunos, o que gerava adaptações em espaços que muitas das vezes eram insalubres essas é uma das grandes queixas dos gestores.

A qualificação dos monitores também foi citada, e os entrevistados concordaram que quando se tinha uma seleção de acadêmicos ou pessoas com notório saber, as intervenções realizadas eram mais qualificadas e direcionadas, coisa que não ocorreu quando o Programa mudou para o Novo Mais Educação, que alterou o seu foco das atividades que eram antes desenvolvidas nos macrocampos que abordavam em diferentes variantes da educação passa ser somente um reforço de

português e matemática.

Os gestores entrevistados apontam não concordar com essa mudança de foco no Programa, pois balizado também nas falas de autores pode-se perceber que se perdeu muito com essa mudança de visão do Programa, tal mudança ocorreu logo após o retorno da direita ao poder que mudou a educação emancipatória que estava sendo ofertada.

Os gestores também afirmaram que houve uma grande lacuna na adesão das famílias nas duas versões do Programa, eles disseram que a mesma falta de interesse demonstrado na educação regular era visto até mesmo de maneira mais ampliada, nas atividades desenvolvidas nos Programas, e tal situação se ampliou quando as atividades passaram a ser somente de reforço de português e matemática.

Chegou se ao bloco 4 que continha perguntas abertas tentando entender a articulação dos Programas a nível municipal, com outros programas e projetos desenvolvidos pelo município. Foram citados diversos tipos de programas e serviços que interagem com os Programas analisados, mostrando que o município entende o conceito de intersetorialidade que é um conceito que articula o trabalho entre os diversos setores que se relacionam com a educação.

Por conta da sua capilaridade, a educação não pode ser trabalhada como fatores isolados, ela é na verdade uma comunhão de diversos fatores que devem ser tratados com a complexidade necessária, em um esforço conjunto entre as mais variadas esferas do serviço público e da sociedade.

No momento em que foi deixado em aberto, para que os entrevistados, explicassem as atividades que foram desenvolvidas em cada uma das versões do Programa, percebeu-se que no Mais Educação, a quantidade de atividades foi imensamente maior, pois se tinha como dito anteriormente, os macrocampos de atuação, que eram no total de 10 campos de atuação, que articulavam saberes para além das disciplinas curriculares, fazendo com que se tivesse uma aprendizagem ampliada.

Quando o Programa mudou para o Novo Mais Educação, se perdeu essa amplitude, e passou-se a ter atividades de reforço escolar de língua portuguesa e de matemática, por conta de que essas duas disciplinas são as avaliadas nas avaliações externas como o Saeb e no SPAECE.

É claro que essa migração foi altamente prejudicial, pois acabou se perdendo a concepção de educação integral que era desenvolvida no Mais Educação

e passou-se a ser somente aulas repetitivas, que não tinham praticamente diferença das atividades desenvolvidas no horário regular dos alunos, por conta disso os autores afirmam que houve uma grande desmotivação dos alunos que impactou na sua frequência.

Perguntaram-se também os pontos negativos que o Programa apresentou. A maioria dos entrevistados responderam os mesmos desafios apontados ao longo dos blocos anteriores, como por exemplo, a falta de estrutura, a remuneração baixa, a falta de qualificação dos monitores e a ausência da família nesse processo da educação.

Já de pontos positivos, os gestores afirmaram que o Programa realmente conseguiu atingir o seu objetivo de ampliar a carga horária, fazendo com que o aluno ficasse mais tempo na escola, sendo guardada dos perigos do mundo, enquanto aprende e se desenvolve, tendo também a oportunidade de ter uma alimentação adequada, coisa que para alunos de escolas situados na periferia, é sem sombra de dúvida um fator muito importante, pois estes convivem com a insegurança alimentar em seu cotidiano.

Finalizasse esse trabalho tendo a observação de que a versão antiga do Programa, ou seja, o Mais Educação era uma versão mais completa e tal opinião é embasada tanto na literatura acadêmica disponível, quanto também na observação dos gestores que são atores que vivenciaram na ponta do processo as mudanças ocorridas no programa.

Pois não adianta nada se investir em um programa de ampliação da carga horária, sem se preocupar com variantes como os conteúdos a serem trabalhados, os espaços disponíveis e os profissionais que serão locados para trabalhar com esses alunos ao longo do processo.

Percebeu-se que o poder público nas duas versões, somente se preocupou em ampliar a carga horária sem fazer investimento nem adequação dos espaços, para que a escola e os alunos pudessem realizar as atividades de forma proveitosa, uma vez que o espaço impacta diretamente na qualidade das intervenções realizadas.

Porém é importante destacar que o Mais Educação se mostrou o passo inicial que foi dado rumo a um processo de ampliação da carga horária, e que se não tivesse sido interrompido após o golpe de 2016, poderia ter evoluído de uma forma mais benéfica e conseguido resolver esses gargalos, houve na verdade um grande retrocesso quando passam se a ser aulas de reforço voltando a educação bancária

que não estimulava a construção de alunos críticos e atuantes.

Ao fim dessa análise pode-se destacar que as políticas públicas na área da educação ainda precisam evoluir muito, e para que isso ocorra há a necessidade de um trabalho intersetorial, que coloque a educação como Bandeira e a interligue com as demais áreas do Brasil a educação integral as necessidades do século 21, mas para que isso ocorra precisa-se de investimentos robustos para a sua concretização.

Não é somente ampliar a carga horária, mas sim investir em qualificação dos profissionais em reformas e adequações da infraestrutura, oportunizando não só salas de aulas qualificadas, mas também banheiros e espaços para práticas esportivas, para que seja possível que a educação integral balizada nos preceitos de emancipação se torne uma educação de tempo integral ajudando a desenvolver o nosso país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. A.. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estudos CEBRAP**, [s.l.], n. 87, p. 131–143, jul. 2010.
- AGUIAR, T. F.; CAETANO, M. R. Uma análise do programa Mais Educação no contexto socioeconômico para o desenvolvimento regional. *In: I Seminário de Desenvolvimento Regional*, 2016, Taquara. Seminário Nacional de Desenvolvimento Regional, 1, **Anais...** Taquara: Rio Grande do Sul, 2016.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, [s.l.], vol.3, n.2, julho/dezembro, 2015.
- ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix; LEITE, Ivonaldo Neres. **Reformulação do Programa Mais Educação: O novo para mais ou para menos?** Rio Grande do Norte (UERN), 2016.
- ALMEIDA, Luana C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 36, p. e233713, 2020.
- ALVES, Kelly; LOPES, Amélia; PEREIRA, Fernando. Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 279-301, set. 2020.
- ARRETCHE, M. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos?. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p. 591-620, 2001.
- ARRETCHE, M. Uma contribuição para o estudo das políticas públicas. **Revista de Sociologia e Política**, [s.l.], v. 7, p. 11-28, 1996.
- Avaliação econômica do Programa Mais Educação**. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/02-relatorio-anual-fundacao-itausocial-2015_1510160115.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.
- AVRITZER, Leonardo. O que são políticas públicas participativas? *In: AVRITZER, Leonardo; WAMPLER, Brian (org.). Políticas públicas e participação popular*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BAQUERO, M. Políticas públicas: elementos para uma revisão de conceitos. *In: RICO, E. (org.). Políticas públicas*. Uma revisão da literatura. Brasília: IPEA, 2005.
- BARBOSA, Z. J.; RODRIGUES, C. M. L. **A proposta de formação do Programa “Novo” Mais Educação: ambiguidades e seus contextos**. IV CONEDU. João Pessoa, 2017.
- BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 887-911, set./dez. 2021.

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. e172129, maio 2017.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BERTOLDO, E. Trabalho, educação e formação profissional na contemporaneidade: formar para transformar. *In*: MERCADO, L. P. L.; CAVALCANTE, M. A. S. (org.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: Edufal, 2007.

BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista brasileira de ciências sociais**. [s.l.], vol. 18 N^o. 52, 2003.

BRAGA, A. M. T. **Gestão escolar: estudo de caso**. 191f. Tese (Doutorado em Serviço social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Manual operacional da Educação integral**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 23 de nov. de 2022.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas, versão I**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CAMPOS, M. A. **Gestão de políticas públicas**. Uma proposta metodológica. São Paulo: SENAC, 2002.

CAMURÇA, Kamile Lima de Freitas. **Mais educação é mais aprendizagem? Avaliação do Programa Mais Educação em Maracanaú, no Ceará**. 2013. 106f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2013.

CAPUCHINHO, Cristiane; CROZATTI, Jaime. O Financiamento dos Programas Federais Mais Educação e Novo Mais Educação para ampliação da jornada nas escolas públicas brasileiras. **Agenda Política**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 248-276, 2018.

CARDOSO, Cintia; FERREIRA, Andréia. **O Novo Programa Mais Educação: lógica reducionista da meta 6 do PNE com a limitação do financiamento na escola em tempo integral**. V FINEDUCA. Natal, 2017.

CARVALHO, Levindo Diniz; RAMALHO, Bárbara; SANTOS, Kildo Adevaír dos O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80711, 2019.

CARVALHO, Alba Maria Pinho; GUSSI, Alcides Fernando. *In: **Perspectivas contemporâneas em Avaliação de Políticas Públicas***. Seminário "Avaliação de Políticas Públicas em Tempos Contemporâneos". Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Fortaleza: UFC, 2011.

CAU-BAREILLE, Dominique. Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. **Laboreal**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 59-78, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, 45, 73-89, jul./set. 2012.

COIMBRA, Renan dos Santos. **Aspectos históricos relevantes do programa mais educação**. 2015, 45f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Escola de educação física, fisioterapia e dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COSTA, J. R. da; MAGALHÃES, B. DE C.; SILVA, M. M. de O.; ALBUQUERQUE, G. A. Violência contra adolescentes: fatores associados, manifestações e enfrentamento. **Revista Saúde.Com**, [s.l.], v. 17 n.3, 2021.

CUNHA, L. A. As políticas públicas e a educação. *In: CUNHA, L. A. (org.). **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

DRAIBE, S. M. Modelos de Welfare State e políticas sociais na América Latina. *In: SADER, E. (org.). **Os anos 90***. Política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FARIA C. A. P. **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Texto para discussão nº 42. Belo Horizonte: Cedeplar, 1997.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. O que são políticas públicas? *In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (org.). **Políticas públicas no Brasil***. Rio de Janeiro: Editora FGV,

2012. p. 17-40.

FERREIRA, Á. R. S. The importance of descriptive analysis. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, [s.l.], v. 47, p. e20202682, 2020.

FLORENCIANO, K. A. B.; ALEXANDRE, B. R. M.; DUTRA, M. E. A. Gestão Escolar: Um Estudo de Caso na Concepção dos Diretores. **Revista Online de Extensão e Cultura**. [s.l.], v. 6, n. 11, p. 93-106, 2019.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, L. C. de. Políticas educacionais e reformas da educação superior no Brasil: ensaio de interpretação histórico-crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 1027-1054, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRITSCH, R.; THUMS, A. Práticas de Gestão: Um Estudo de Caso na Escola Municipal Santo Anjos/RS. **Rev. Gest. Aval. Educ.** [s.l.], v. 8 n. 17, p. 1-16, 2019.

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

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In*: **Salto para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 2008.

GARCIA, Solange Maria Colares. **Política de Educação Integral**: Avaliação do Programa Mais Educação e Concepções de Educação Integral na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Fernanda Maria de Alencar Colares. 2013. 146f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo. Atlas. 2004.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline (*et al.*). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONDIM, L. A. **Políticas públicas na América Latina**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GUARÁ, Isa Maria F, Rosa. É imprescindível educar integralmente. *In*: **Educação integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 15-24, segundo semestre de 2006.

GUIMARÃES, R. M. Políticas públicas de juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21, p. 53-71, 2002.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HADDAD, Fernando. O papel do município na garantia do direito à educação infantil. *In*: ROMANELLI, Otaiza de Oliveira; MACHADO, Maria Cristina; MORAES, Silvia Maria Azevedo dos Santos (org.). **Educação Infantil**: múltiplos olhares. São Paulo: Cortez, 2014.

HAHNER, E. J. Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011.

HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

JORNAL ESQUERDO DIÁRIO. **Governo Temer acaba com programa Mais Educação**. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/Governo-Temer-acaba-com-programa-Mais-Educacao?Utm_source=news_letter&utm_medium=email&utm_campaign=Newsletter. Acesso em: 22 de nov. de 2023.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Da chibata ao magistério: a trajetória da educação feminina no Brasil patriarcal. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 823-841, set./dez. 2007.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação**: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista* [online]. 2012, n. 45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, 45, 57-72, set. 2012.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,

2000.

LIMA, J. R. Políticas públicas e participação cidadã. *In*: DELGADO, G.; PRADO, L. R.; RIBEIRO, J. F. (org.). **Democracia e participação**. Teoria, história e crítica. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LUCIAN, Rafael; DORNELAS, Jairo Simião. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, 2ª Edição Especial, art. 3, pp. 157-177, agosto, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de Gestão educacional**. 7 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. São Paulo: Cortez, 2018.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. *In*. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil** / organizadora, Gabriela Lotta. Brasília: Enap, 2019.

MACEDO, R.M. **A família diante das dificuldades escolares dos filhos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, M. H. **Tendências e desafios da educação brasileira**. São Paulo: Moderna, 2013.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússulas: apontamentos a respeito da abordagem triangular." *In*: Barbosa, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. 2010.

MAIA VIDAL, E.; DO AMARAL SOARES, E.; CORDEIRO DE SOUSA, R. O Programa Mais Educação e sua implementação num contexto local: o caso de Fortaleza, Ceará: Mais Educação Program and its implementation in a local context: the case of Fortaleza, Ceará. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 16, n. 34, 2022.

MAPA DE MARACANAÚ. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2019/02/mapas_municipais_Maracanau_2019.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINEZ, Fernanda Silva. Por que os professores do Instituto Estadual de Educação Assis Chateaubriand se qualificam? **Revista Thema**, [s.l.], v.9, n.2, 2012.

MATOS, S. C. M., & MENEZES, J. S. da S. Os saberes experiênciais nas práticas educativas das turmas de jornada ampliada atendidas pelo Programa Mais Educação: um estudo de caso em Duque de Caxias/RJ. **Reflexão e Ação**, Duque de Caxias, v.20, n.1,38-55. 2012.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MELLO, C. A. B. **Curso de direito administrativo**. São Paulo: Malheiros, 2003.

MENEZES, A. M. B. Políticas públicas de saúde no Brasil. *In*: FLEURY, S. (org.). **Saúde e democracia**. A luta do CEBES. São Paulo: Lemos, 1997.

MINAYO, M. C. DE S.. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, [s.l.], v. 1, n.2, maio 2001.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J.; **Jaqueline Moll discute o Novo Mais Educação**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vqh1qxs2aP0>. Acesso em 14 de set. de 2023.

MONTAÑO, Carlos. **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do "Terceiro Setor". Cortez Editora, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MORGAN, Karine Vichiectt; IGLESIAS, Alessandra Fontes; NAJJAR, Alexandre Mendes. Programa Novo Mais Educação como retrocesso do direito à Educação. **Educação Sem Distância**. Rio de Janeiro, n.3, jun. 2021.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2014.

PRADO, Edna Cristina do; PASSOS, Eliene Brito; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Novos nomes, velhas práticas: o que há de diferente no Novo Mais Educação? **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e26849, jan. 2021.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Ática, 2003.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura, Vera Lúcia de Carvalho Machado, Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis, **Santa Maria**, [s.l.], v. 39 n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. A. L. G. **A história da mulher na educação e no magistério no Brasil**. Paranaíba: Unespar, 2016.

PERRENOUD, Filipe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

RIBEIRO, Giuliana Pereira; RIBEIRO, Thainá. Programa Novo Mais Educação (PNME): uma política de tempo ou de educação integral? **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 20, nº 11, 24 de março de 2020. Disponível em: <https://educacao publica.cecierj. edu.br/artigos/20/11/programa-novo-mais-educacao-uma-politica-de-tempo-ou-de-educacao-integral>. Acesso em: 24 de fev. de 2023.

RODRIGUES, LEA CARVALHO. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. Aval – **Revista de Avaliação de Políticas Públicas**. Fortaleza, UFC, n.1, p. 7-15, 2008.

RODRIGUES, LEA CARVALHO. Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. *In*: PRADO, Edna Cristina; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (org.) **Avaliação de Políticas Públicas: entre Educação & Gestão Escolar**. Maceió/AL, EDFAL, p. 37-55, 2011.

ROSA, A. V. do N.; PAIVA, F. R. S.; COSTA, V. L. da. Ampliação dos tempos e espaços escolares no Programa "Novo Mais Educação": rumo a qual concepção curricular? **Seminário Gepráxis**, Bahia, v. 6, nº 6, p 107-123, 2017.

ROSA, Viviane Silva da. O Programa Mais Educação como Política Pública Nacional de Educação Integral. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 9, **Anais...** Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2012.

ROVERONI M, MOMMA A.M; GUIMARÃES B.C. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cad CEDES** [Internet]. 2019.

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

SAFFIOTI, Heleieth I. B. A síndrome do pequeno poder. *In*: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de. A. (org). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu Editora, 2009.

SALES, Josefa Braga Cavalcante. **Implementação do ensino remoto emergencial**

e suas implicações no trabalho docente na educação superior: avaliação do contexto da pandemia de covid-19 em instituições privadas de Fortaleza-CE. 155 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SAQUELLI, Gabriela Freitas. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação:** permanências e rupturas. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, São Paulo, 2018.

SANCHES, C.; MEIRELES, M.; SORDI, J. O. De. Análise qualitativa por meio da lógica paraconsciente: método de interpretação e síntese de informação obtida por escalas likert. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2, **Anais...** João Pessoa: Paraíba, 2011.

SANTOS, B. de S. **Uma epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **O Estado e a globalização.** 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 317-353.

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

SCHWARTZMAN, S. **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Fernanda Alves. **O programa novo mais educação na escola M.E.I.F. Pedro Coelho da Mota em Castanhal:** desenvolvimento, dificuldades e contribuições. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Pará. 66 p. 2019.

SILVA, N.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, [s.l.], v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SILVA, Mozart Linhares da (org.). **Novas tecnologias:** educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária:** além do estado e do mercado? A experiência da campanha nacional de escolas da comunidade – CNEC (1985-1998). 5. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, Bárbara Maria Costa; SILVA, Silvia Maria Cintra da Silva. Novo Mais Educação: um olhar da psicologia escolar e educacional para as políticas públicas. **Interfaces Científicas**, [s.l.], v.8 n.3, Publicação Contínua – 2020.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 37, n. 130, p. 135–160, jan. 2007.

SOARES, José Nildo. **O Programa Mais Educação:** uma política progressista de educação integral em tempo integral. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOL, Geraldina Vicente; SÁ, Nelson Pereira de; FERREIRA, Valdivina Alves. A importância da relação escola, família e comunidade. **Publ. UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, 29: 1-16, e202117080, 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [s.l.], v. 9, p. 20-45, 2003.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Matta Pereira de. Mais tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES) *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 319-335, 2017.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], n. 63, p. 3-31, 1956.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TINÔCO, Dinah dos Santos; SOUZA, Lincoln Morais de; OLIVEIRA, Alba Barbosa de. Modelos tradicional e pluralista de avaliação: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 23, n. 58, p. 359-382, jan./mar. 2011.

VASCONCELOS, J. C. *et al.*. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 29, n. 113, p. 874–898, out. 2021.

VIDAL, Eloisa Maia; SOARES, Erineuda do Amaral; SOUSA, Ruani Cordeiro de. O Programa Mais Educação e sua implementação num contexto local: o caso de Fortaleza, Ceará. **Revista Cocar**. [s.l.], v.16 n.34, 2022.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. De. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 33, n. 2, p. 247–262, maio 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Agradecemos o seu interesse em participar desta pesquisa científica. Este questionário tem como objetivo coletar informações importantes para a realização do estudo, e gostaríamos de ressaltar que todas as respostas fornecidas serão tratadas de forma estritamente confidencial.

Garantimos que os seus dados pessoais, incluindo nome e escola, não serão divulgados em nenhuma circunstância. As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de análise estatística e discussão dos resultados, contribuindo assim para o avanço da pesquisa científica na área em questão.

Sua participação é voluntária, e caso decida colaborar com o estudo, suas respostas serão tratadas com seriedade e profissionalismo. Nós valorizamos a sua privacidade e nos comprometemos a adotar todas as medidas necessárias para garantir a segurança e confidencialidade dos seus dados.

Ressaltamos que você tem total liberdade para responder ou não às perguntas apresentadas neste questionário. Caso decida participar, solicitamos que responda com sinceridade e de acordo com a sua percepção, contribuindo assim para a qualidade dos resultados obtidos.

Agradecemos antecipadamente pelo seu tempo e disposição em colaborar com a nossa pesquisa. Caso tenha alguma dúvida ou necessite de esclarecimentos adicionais, estaremos à disposição para auxiliá-lo. Visando a aceitação de sua participação, solicitamos a sua assinatura abaixo junto com a data.

Atenciosamente, Antônia Jacqueline Ávila de Araújo

Assinatura do participante: _____

Maracanaú, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**BLOCO A – PERFIL DOS GESTORES ENTREVISTADOS – Questões de 1 a 6**

Nome: _____

1) Qual a sua idade?

- De 18 a 25 anos;
 De 25 a 35 anos;
 De 35 a 45 anos;
 De 45 a 55 anos;
 Mais de 55 anos.

2) Qual seu gênero?

- Masculino;
 Feminino;
 outro.

3) Qual a sua formação na graduação?

4) Você possui formação em pós-graduação?

- Não
 Estou cursando. Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado
 Sim, já conclui. Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

5) Há quanto tempo você atua na área da educação?

- De 1 a 3 anos;
 De 4 a 9 anos;
 De 10 a 15 anos;
 De 16 a 25 anos;
 Mais de 25 anos.

6) Há quantos anos você é gestor / gestora escolar?

- De 1 a 3 anos;
 De 4 a 9 anos;
 De 10 a 15 anos;
 De 16 a 25 anos;
 Mais de 25 anos.

BLOCO B – EXPERIÊNCIA COM O MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO – Questões de 7 a 14

7) Por quantos anos você foi gestor do **Programa Mais Educação**?

- De 1 a 3 anos;
- De 4 a 7 anos;
- De 8 a 10 anos;
- Mais de 10 anos.

8) Por quantos anos você foi gestor do **Programa Novo Mais Educação**?

- De 1 a 3 anos;
- De 4 a 7 anos;
- De 8 a 10 anos;
- Mais de 10 anos.

9) O **Programa Mais educação** abrangia quais séries na (s) escola (s) onde você foi gestor /gestora na época do Programa?

- Somente séries do ensino fundamental anos iniciais;
- Somente séries do ensino fundamental anos finais;
- Ambas as etapas;
- Abrangia outros níveis. Quais? _____.

10) O **Programa Novo Mais educação** abrangia quais séries na (s) escola (s) onde você foi gestor /gestora na época do Programa?

- Somente séries do ensino fundamental anos iniciais;
- Somente séries do ensino fundamental anos finais;
- Ambas as etapas;
- Abrangia outros níveis. Quais? _____.

11) Com que frequência as atividades do **Programa Mais Educação** ocorriam na escola que você era gestor /gestora?

- Uma vez por semana;
- De duas a três vezes por semana;
- De três a quatro vezes por semana;
- Todos os dias da semana.

12) Com que frequência as atividades do **Programa Novo Mais Educação** ocorriam na escola que você era gestor /gestora?

- Uma vez por semana;
- De duas a três vezes por semana;

- De três a quatro vezes por semana;
- Todos os dias da semana.

13) Qual era o perfil dos monitores no **Programa Mais Educação**?

- Graduandos em universidades;
- Mestres da cultura local;
- Pessoas influentes dentro da comunidade;
- Pessoas envolvidas com a vida política da comunidade.
- Outro. Qual _____

14) Qual era o perfil dos monitores no **Programa Novo Mais Educação**?

- Graduando em universidades;
- Mestres da cultura local;
- Pessoas influentes dentro da comunidade;
- Pessoas envolvidas com a vida política da comunidade.
- Outro. Qual _____

BLOCO C – As questões de 15 a 22 seguem a escala likert que é uma técnica de medição usada para avaliar atitudes, opiniões ou níveis de concordância/desacordo dos respondentes em relação a uma série de afirmações.

15) Na sua opinião, esses dois Programas conseguiram ampliar efetivamente a carga horária escolar, fazendo com que a educação se tornasse de tempo integral?

- 1 - Discordo totalmente;
- 2 - Discordo;
- 3 – Neutro;
- 4 – Concordo;
- 5 - Concordo totalmente.

16) Houve melhora no comportamento dos alunos que participaram dos Programas?

- 1 - Discordo totalmente;
- 2 - Discordo;
- 3 – Neutro;
- 4 – Concordo;
- 5 - Concordo totalmente.

17) Os repasses de verbas eram suficientes para a manutenção dos Programas nas escolas?

- 1 - Discordo totalmente;
- 2 - Discordo;
- 3 – Neutro;
- 4 – Concordo;
- 5 - Concordo totalmente.

18) Você, enquanto gestor / gestora da unidade escolar, possuía autonomia para gerir os Programas executados na escola?

- () 1 - Discordo totalmente;
- () 2 - Discordo;
- () 3 – Neutro;
- () 4 – Concordo;
- () 5 - Concordo totalmente.

19) A escola tinha locais adequados para a execução das atividades dos Programas, como quadras, bibliotecas, salas de informática, salas amplas.

- () 1 - Discordo totalmente;
- () 2 - Discordo;
- () 3 – Neutro;
- () 4 – Concordo;
- () 5 - Concordo totalmente.

20) A escola dispunha de alimentação adequada para todos os educandos para a execução dos Programas em tempo integral

- () 1 - Discordo totalmente;
- () 2 - Discordo;
- () 3 – Neutro;
- () 4 – Concordo;
- () 5 - Concordo totalmente.

21) Os monitores tinham as competências necessárias para contribuir com uma “educação integral” dos educandos.

- () 1 - Discordo totalmente;
- () 2 - Discordo;
- () 3 – Neutro;
- () 4 – Concordo;
- () 5 - Concordo totalmente.

22) Os educandos ou seus pais aderiram aos Programas indo ou levando seus filhos à escola no contraturno.

- () 1 - Discordo totalmente;
- () 2 - Discordo;
- () 3 – Neutro;
- () 4 – Concordo;
- () 5 - Concordo totalmente.

BLOCO D – As questões de 23 a 26

23) Existiam articulações desses Programas (Mais educação e o Novo Mais

educação) com outras políticas, programas ou projetos dentro do município? Quais?

24) Quais atividades ocorriam na escola, no contraturno, em cada uma das versões do Programa

Atividades desenvolvidas no Mais Educação

Atividades desenvolvidas no Novo Mais Educação

25) De modo geral, aponte os **pontos negativos** desses Programas, de Escola de Tempo Integral, que você coordenou em Maracanaú?

26) De modo geral, aponte os **pontos positivos** desses Programas, de Escola de Tempo Integral, que você coordenou em Maracanaú?
