



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MOACI RODRIGUES DA SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DE  
IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE  
MARACANAÚ, CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2024**

MOACI RODRIGUES DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DE  
IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE  
MARACANAÚ, CEARÁ

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Américo Leite  
Moreira

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)

---

S581p Silva, Moaci Rodrigues da.

Políticas públicas de educação integral: : estudo de caso de implantação da escola em tempo integral no município de Maracanaú, Ceará / Moaci Rodrigues da Silva. – 2024.  
97 f.

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

Orientação: Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira.

1. Implantação. 2. Escola. 3. Tempo integral. 4. Avaliação. I. Título.

CDD 320.6

---

MOACI RODRIGUES DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DE  
IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE  
MARACANAÚ, CEARÁ

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Américo Leite  
Moreira

Aprovada em: 21/05/2024

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaqueline Franco Cavalcante  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e por todas as bênçãos concedidas para a superação das dificuldades, por me proporcionar o desenvolvimento do valor da perseverança durante toda a minha vida, a fim de trilhar corajosamente o caminho da realização dos meus objetivos.

Sou reconhecido, em especial, a minha mãe, Maria de Lourdes das Chagas Silva, pela generosa dedicação e o incentivo, que serviram de alicerce na minha formação pessoal e profissional. A minha mulher, Maria Leidiane de Sousa Leite, e aos nossos filhos, Maria Clara e Gabriel Leite, pelo seu amor e por compreenderem as diversidades da vida profissional e as várias horas em que estive ausente do convívio familiar em virtude dos compromissos acadêmicos.

Aos meus irmãos, Murilo Rodrigues, Marcelino Rodrigues e Maciel Rodrigues, e às minhas irmãs, Marilene Rodrigues, Márcia Rodrigues, Mirian Rodrigues e Meire Rodrigues, pela torcida e motivação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira, que, apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica, aceitou me orientar neste trabalho. Sou grato pela confiança depositada. Suas valiosas orientações estabeleceram o aspecto diferencial para essa conquista.

A todos os mestres que contribuíram com a minha formação humana, acadêmica e profissional, de maneira especial aos que me incentivaram a percorrer o caminho da pesquisa científica.

Aos meus colegas de curso que compartilharam experiências, incentivaram a superação dos desafios, sempre com espírito colaborativo. Também dirijo agradecimentos à Universidade Federal do Ceará - UFC e ao seu corpo docente, sempre comprometidos com a qualidade do ensino.

À professora doutora Gleíza Guerra. Suas orientações, apoio, paciência e positividade foram essenciais para que esse objetivo da minha vida fosse concluído com êxito, incentivando-me sempre e do melhor possível.

À Banca Examinadora, pelo aceite do convite, pela atenção depositada e por tecer observações valorosas que contribuíram ricamente para o desenvolvimei. deste experimento acadêmico *stricto sensu*..

Ao Secretário de Educação, George Valentim, e ao Secretário Executivo, Nilson Gomes, e seus colaboradores da Diretoria de Avaliação do Município de

Maracanaú, pela presteza, disponibilização de dados e apoio no esclarecimento de dúvidas, auxiliando na realização deste ensaio universitário em senso estreito.

De maneira muito especial, sou gratífico aos participantes da pesquisa: gestores e alunos da ECIM Presidente Tancredo Neves, do Município de Maracanaú/CE, pela atenção e disponibilidade, presteza e preciosas contribuições para a realização deste escrito. Fico, ainda, penhorado a todos os meus amigos da ECIM César Cals Filho e demais componentes familiares, que contribuíram na realização desta pesquisa.

## RESUMO

Os diversos programas e projetos pensados como políticas públicas de ampliação da jornada escolar foram pensados e modificados à extensão do tempo, com o propósito de garantir uma formação integral, que colabore na formulação de habilidades e competências dos estudantes, capacitando-os para o pleno exercício da cidadania. Assim, o Município de Maracanaú, desde 2011, implementa a escola de tempo integral em sua rede de ensino. Nesta perspectiva, exprime-se como objetivo da demanda avaliar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral no Município de Maracanaú. Com esse intento, investigou-se o modo como foi implementada esta política, bem como restaram verificadas as contribuições sociais da Educação em Tempo Integral, na perspectiva da Secretaria de Educação do Município, dos gestores da escola e dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da ECIM Presidente Tancredo Neves, identificando os desafios que ainda precisam ser superados. O estudo agora sob relato se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, por proporcionar esclarecimento e compreensão para o problema enfrentado. Recorreu-se às técnicas de coleta de dados, configuradas em pesquisa documental, questionário aplicado aos gestores da escola, entrevista semiestruturada, junto ao Secretário da Pasta, aos gestores e aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. De acordo com os indicadores, divisa-se que a implantação da escola de tempo integral ocorreu sem uma definição concreta dos elementos pedagógicos e da infraestrutura necessária para sua efetivação. Evidencia-se, pois, que esta política colaborou para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem assim para a garantia da segurança alimentar e social dos estudantes. Identificou-se, contudo, a necessidade de uma infraestrutura administrativa e pedagógica adequada para atendimento das demandas específicas de uma escola com jornada em tempo integral.

**Palavras-chaves:** Implantação; escola; tempo integral; avaliação.

## ABSTRACT

The various programs and projects designed as public policies to extend the school day have been designed and modified over time, with the purpose of ensuring comprehensive training, which helps build students' skills and competencies, enabling them to fully exercise of citizenship. Thus, the municipality of Maracanaú, has been implemented full-time schools in its education network since 2011. From this perspective, the research objective is to evaluate the contributions of the Full-Time Education Policy in the municipality of Maracanaú. With this aim, the way in which this policy was implemented was investigated, as well as the social contributions of Full-time Education from the perspective of the Municipal Education Department, school managers and students in the final years of elementary school at ECIM Presidente Tancredo Neves, identifying the challenges that still need to be overcome. The study is characterized as qualitative, descriptive and exploratory research, as it provides clarification and understanding of the problem faced. Data collection techniques were used, configured in documentary research, a questionnaire applied to school managers, semi-structured interviews, with the Secretary of the Department, managers and students in the final years of elementary school. According to the indicators, it can be seen that the implementation of the Full-time School occurred without a concrete definition of the pedagogical elements and the infrastructure necessary for its implementation. It is therefore evident that this policy contributed to improve the teaching-learning process and guaranteeing the food and social security of students. However, the need for an adequate administrative and pedagogical infrastructure to meet the specific demands of a full-time school.

**Keywords:** implementation; school; full-time; assessment.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da rede de Maracanaú.....	58
Gráfico 2 – IDEB dos anos finais do ensino fundamental da rede de Maracanaú.....	58
Gráfico 3 – Resultados do SPAECE de Maracanaú – 2º ano do ensino fundamental.....	59
Gráfico 4 – Resultados do SPAECE de Maracanaú – 5º ano do ensino fundamental.....	60
Gráfico 5 – Resultados do SPAECE de Maracanaú – 9º ano do ensino fundamental.....	61
Gráfico 6 – Resultados do IDEB dos anos finais da ECIM Presidente Tancredo Neves.....	63
Gráfico 7 – Resultados do SPAECE do 9º ano da ECIM Presidente Tancredo Neves.....	64
Gráfico 8 – Tempo que exercem a função de gestores.....	65
Gráfico 9 – Tempo que trabalham na ECIM Presidente Tancredo Neves.....	66
Gráfico 10 – Participações em formações continuadas.....	66
Gráfico 11 – Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações continuadas.....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Avanços e desafios da escola em tempo integral.....	21
Quadro 2 – Caracterização das escolas integrais da rede municipal de ensino.....	44
Quadro 3 – Técnicas de coleta e análise de dados, por objetivo específico....	54
Quadro 4 – Técnicas de coleta e análise de dados, por objetivo específico....	55

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEL	Arranjo Educativo Local
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	Escola de Tempo Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PAS	Professores de Áreas
POS	Professores Orientadores
PNE	Plano Nacional de Educação
PMEI	Programa Municipal de Educação Integral
EMTIS	Escolas Municipais em Tempo Integral
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: OS LIMITES DO CAPITAL.....	20
2.1	Raízes do capitalismo na estrutura das políticas educacionais: perspectiva Histórica.....	20
2.2	Desigualdades sociais e acesso à educação: reflexões críticas sobre a influência capitalista.....	27
2.3	Desafios e possibilidades: rumo a uma educação equitativa em contexto capitalista.....	31
3	MARCOS HISTÓRICOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	33
3.1	A Política de Educação em Tempo Integral na década de 1990.....	39
3.2	Educação de Tempo Integral: avanços e desafios.....	43
3.3	A escola de tempo integral em Maracanaú.....	45
3.4	Estado do conhecimento: caminhos já trilhados em torno deste objeto.....	46
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
4.1	Tipologia da pesquisa.....	51
4.2	Sujeitos da Pesquisa.....	54
4.3	Técnica de coleta e análise dos dados.....	55
5	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	57
5.1	Resultados educacionais de Maracanaú.....	57
5.2	Caracterização da escola pesquisada.....	62
5.2.1	<i>Resultados da ECIM Presidente Tancredo Neves.....</i>	62
5.2.2	<i>Perfil dos gestores da escola.....</i>	64
5.3	A implementação da política de educação de tempo integral no Município de Maracanaú.....	67
5.4	As contribuições da política de educação de tempo integral.....	75
5.5	Política de educação de tempo integral em Maracanaú: desafios, limitações e expectativas.....	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	89

<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTOS LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIRETOR(A) ESCOLAR E COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A).....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNOS DOS ANOS FINAIS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL).....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO (DIRETOR(A) ESCOLAR E GESTOR PEDAGÓGICO).....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade de uma educação mais acessível, acompanha a história do Brasil desde o começo da colonização, com a vinda dos jesuítas e a criação das primeiras escolas até os dias atuais. No decurso desse tempo, marcado por intensiva hegemonia elitista, o ensino da leitura e das primeiras letras, além de doutrinar os que a ele tinham acesso, tencionava, sobretudo, alinhar as necessidades formativas destes desenvolvimento, privilegiando uma classe social em detrimento dos menos favorecidos.

Já nas primeiras décadas do século XX, o Brasil passava por imensas transformações culturais, sociais, econômicas e políticas que possibilitaram diversas reflexões, mormente na educação, bem como, era necessária mão de obra qualificada que suprisse as demandas emergentes no País (Carvalho, 2019).

Com o início da industrialização, no período republicano (1889 – 1930), a educação continuava ainda com caráter elitista, de sorte que as revisões educacionais então instituídas, como, *exempli gratia*, as Reformas Benjamin Constant (1890), Eitácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925), bem como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, afloraram em decorrência dos anseios da sociedade por mudanças no meio educacional, contribuindo para o surgimento de outras ideias, para novo *modus operandi* da educação (Vieira; Vidal, 2015), sendo a educação pensada como meio de transformação social e consolidação da cidadania das pessoas como agentes efetivamente ativos na evolução do País .

Dentre essas ideias educacionais, destaca-se a escola em tempo integral, cujo objetivo era desenvolver o conhecimento dos alunos, indicando, como base de estruturação dessa política, o tempo, o espaço e os conteúdos, tendo como um dos seus principais idealizadores Anísio Teixeira, ao postular uma reforma educacional para o País.

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (Cavaliere, 2010, p. 250).

Com a Semana de Arte Moderna ocorrida, em fevereiro de 1922, no Estado de São Paulo, foi notório o fortalecimento das ideias renovadoras e progressistas nas diversas modalidades de expressão sociocultural, bem como o consolidado de Fernando de Azevedo, ao discorrer sobre um conjunto de ideias e vivências que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No âmbito de tais ideias incorporadas pelo governo, foi instituído o Ministério da Educação e da Saúde, com a responsabilidade de centralizar e estruturar as políticas educacionais primária, secundária e superior.

A reflexão sobre essa matéria - de ampliação da jornada escolar – foi somente factível com a introdução das novas ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no contexto das suas percepções sobre o percurso histórico e a necessidade de uma formação integral e gratuita para toda a população, bem como as implicações desse formato de organização de ensino, em seus diversos fatores - sociais, estruturais e educacionais.

As concepções de escola de tempo integral e as transformações que marcaram um período da história brasileira, capitaneada pela burguesia industrial emergente, coincidiram com a necessidade da qualificação da camada urbana crescente. O embate sucedeu entre conservadores, representados pelos católicos, que queriam recristianizar por meio da educação, e os renovadores, com ideais de mudanças na política educacional, do jeito como assinala Fernando de Azevedo:

Já não se podia alimentar a esperança, aliás ilusória, de se constituírem os educadores numa organização que fosse não um “partido”, mas uma “associação nacional” em que se agrupassem todos, sem distinção de religião e de partido, para traçarem uma política escolar e cultural que fosse o programa do governo, na parte educacional, para a obra de reorganização do país. Dessa situação de perplexidades e hesitações, como de suspeitas e divergências, é que nasceu, num dos grupos em que se dividiu a assembleia a ideia de confiar ao autor desta obra a incumbência de, como reformador e intérprete da nova corrente de pensamento pedagógico, „consubstanciar num manifesto os novos ideais e fixar dessa maneira o sentido fundamental da política brasileira de educação (1996, p. 174).

A Escola de Tempo Integral representa, *in hoc sensu*, uma ação estratégica para ampliamto dos conhecimentos e saberes acumulados e consolidados por várias gerações à medida do tempo e a possibilidade de desenvolvimento de novas habilidades em todos os âmbitos do saber. Com suporte numa vasta literatura temática e a sua importância na atualidade, este experimento

suscitou indicadores e informações, bem assim novas percepções que contribuíram na implantação da Escola de Tempo Integral no Município de Maracanaú/CE.

Uma vez sancionada a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), há a reiteração dos princípios constitucionais. Com efeito, sendo a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho (Art. 2º) e a previsão do aumento progressivo da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino.

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

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

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (LDB, 1996).

Ainda segundo a LDB (1996), no seu Art. 87, com a publicação da mencionada lei, foi instituída a Década da Educação, consolidando o Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, determinando, conforme § 5º do mesmo artigo: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Ainda estabelece que “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” (art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes.

Aliado à Constituição Federal (1988) e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) em seu capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma modalidade específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola é partícipe.



Nos anos 2000, destaca-se, também, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, cujo como objetivo é conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse plano, no seu art. 2º, encontram-se diretrizes orientadas para a ampliação do tempo escolar, como possibilidade de combate à repetência, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV).

O Compromisso Todos pela Educação reitera a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (art. 2º, VII), demandando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização quanto a participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (art. 2º, XXVII) que visam a dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade.

Conforme disposições legais e políticas que foram sendo desenvolvidas, o Município de Maracanaú começou a pensar em uma formação em tempo integral dos alunos da sua rede de ensino com suporte nos programas Mais Educação e Segundo Tempo, ambos de iniciativa do Governo federal, com adesão dos municípios e motivando ações complementares de natureza formativa, esportiva, cultural e social. Com isso, o Município instituiu a política de ampliação da jornada escolar por meio da Lei de nº 1.781, de 26 de dezembro de 2011, com vistas à melhoria do ensino municipal, abrangendo escolas que possuem uma jornada com duração igual ou superior a sete horas, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

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

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

§2. A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos,

práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§3. As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (Maracanaú, 2011, p. 01).

A Lei citada anteriormente implementa uma política direcionada à ampliação de jornada escolar, ou seja, privilegia todas as escolas em que os alunos realizam atividades complementares no contraturno. Nesse sentido, tal ação visa a ampliar a conjunção de oportunidades já praticadas pelo Mais Educação, Segundo Tempo e da Escola Aberta para fortalecimento da aprendizagem. Embora esta pesquisa esteja direcionada apenas às escolas nas quais os estudantes passam o dia inteiro, esta lei se faz necessária para a devida compreensão do processo pelo qual a educação de tempo integral foi se estabelecendo no Município de Maracanaú.

Em razão do exposto, questiona-se: - como se deu a implementação da educação de tempo integral no Município de Maracanaú? Quais as contribuições sociais da Política de Educação em Tempo Integral, na perspectiva dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Quais os desafios da Política de Educação em Tempo Integral no Município, na perspectiva dos gestores e da Secretaria de Educação?

Para esta pesquisa, teve-se como objetivo principal analisar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral no Município de Maracanaú. Especificamente, pretendeu-se: 1. Investigar como se deu a implementação da política de educação de tempo integral no Município de Maracanaú; 2. Verificar as contribuições sociais da política de educação de tempo integral; e 3. Identificar os desafios da política de educação de tempo integral no Município, na perspectiva dos gestores e da Secretaria de Educação.

A relevância da Política de Educação em Tempo Integral para Maracanaú consiste no fato de o Município evidenciar alto índice de violência e vulnerabilidade (IPEA, 2016), possuir uma população estimada em cerca de 229 mil habitantes (IBGE, 2021) e ter escolas que denotam baixos índices educacionais (INEP, 2019).

Ao avaliar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral em Maracanaú, espera-se contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o tema, para uma melhor gestão da política e, se necessário, a sua revisão.

Na qualidade de professor concursado em 2012, da rede de ensino do

Município de Maracanaú/CE, após alguns anos em gestão de escolas estaduais, divisa-se no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas a oportunidade de analisar e avaliar os fundamentos que motivaram a implantação da escola em tempo integral no Município de Maracanaú e as consequências desta política para formação de várias gerações de crianças e jovens.

Em 2009, participou-se da implantação da escola em tempo integral Santa Rita, no Município de Maranguape, na condição de professor de Geografia e diretor das turmas de meio ambiente, onde se experimentou a percepção dos fundamentos da implantação da escola em tempo integral e os desafios na adequação estrutural e socioemocional de todos os gestores, professores, alunos e comunidade envolvida no processo, bem como sua relação com a política formativa de um Estado neoliberal preocupado em atender suas necessidades mais urgentes no terreno profissional por meio dos cursos técnicos.

Com a experiência adquirida no curso dos últimos 20 anos em gestão escolar e regência de sala e o retorno à gestão como diretor da escola ECIM César Cals de Oliveira Filho, onde funcionam diversas etapas de ensino, se teve a percepção do avanço na implantação do tempo integral nas escolas da rede de ensino do Município de Maracanaú e, conseqüentemente, se guardou a convicção da necessidade de constituir este objeto de pesquisa. Esta caminhada foi decisiva para definição dessa política pública que percorre várias décadas de estudos e transformações e desafia a que se identifique sua intencionalidade e seus efeitos sociais marcados por tantas adversidades no processo de formação integral em que,

a escola, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (Teixeira, 1957, p.126).

Desta maneira, esta pesquisa está dividido em 6 (seis) seções. A primeira, intitulada de “introdução”, exprime os elementos contextuais, o problema de pesquisa, objetivos, relevância da demanda e a estrutura de organização. Na segunda seção, abordam-se os limites do capital com suas raízes, desigualdades sociais, acesso à educação e os desafios e possibilidades para uma educação equitativa. Na seguinte está expresso um resgate teórico sobre os marcos históricos da educação de tempo integral no Brasil.

Na quarta seção chamada de “Procedimentos Metodológicos”, são evidenciadas a classificação da pesquisa e as técnicas de coleta dos dados. Na seção de remate – a quinta – traz a análise dos dados da pesquisa, caracterizando a implementação da política de educação de tempo integral no município de Maracanaú, correlacionando os resultados educacionais do município com a escola pesquisada. Na sequência, estão as considerações finais na qual discorreremos acerca de questões relevantes a partir dos resultados observados.

## **2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS LIMITES DO CAPITAL**

Esta seção teórica discute as políticas educacionais e as forças do capitalismo, no curso da história. Intentou-se lançar luz sobre as raízes profundas do capitalismo na estrutura das políticas educacionais, aprofundando a discussão em uma perspectiva histórica que revela as complexidades dessa relação.

No comprido curso histórico, as políticas educacionais são moldadas e influenciadas por uma variedade de fatores, sendo o capitalismo um dos mais proeminentes. Desde os primórdios do capitalismo até os dias atuais, observa-se como as agendas educacionais frequentemente refletem e reproduzem as lógicas e desigualdades inerentes a esse sistema econômico. Esta análise crítica desvenda essas interações, destacando como as políticas educacionais são utilizadas para consolidar estruturas de poder e perpetuar disparidades sociais.

Um dos aspectos mais urgentes e impactantes explorado nesta reflexão coincide com as desigualdades sociais e o acesso à educação, passando por várias reflexões para discutir como o capitalismo influencia e, muitas vezes, reproduz essas desigualdades, criando barreiras significativas para pessoas e comunidades marginalizadas. Essa análise conduziu, não apenas, a se examinar, os problemas, mas, também, alcançar opções e possibilidades para uma educação mais equitativa e inclusiva.

### **2.1 Raízes do capitalismo na estrutura das políticas educacionais: perspectiva histórica**

As políticas educacionais, à extensão da história, são moldadas por uma série de fatores, sendo o capitalismo um dos mais influentes. Desde os primórdios da industrialização até os dias atuais, as políticas educacionais refletem os valores e as prioridades de sistemas econômicos capitalistas. Nesta subseção, examinamos as teorias que destacam essa influência, com uma óptica crítica sobre como o capitalismo moldou as abordagens educacionais em distintos contextos históricos.

O quadro seguinte inclui autores e teorias que se reportam à influência do sistema capitalista nas políticas sociais.

Quadro 1 – Teorias que abordam a influência do sistema capitalista nas políticas sociais

Autor (es)	Obra(s)	Teoria
Karl Marx e Friedrich Engels (2010)	O Manifesto Comunista e A Ideologia Alemã	Em obras como "O Manifesto Comunista" e "A Ideologia Alemã", eles argumentaram que as estruturas educacionais de uma sociedade refletem e perpetuam as relações de classe dominantes. Para eles, no contexto do capitalismo, a educação servia principalmente para reproduzir a força de trabalho e manter a hegemonia da classe dominante.
Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982)	Teoria da Reprodução Social	Bourdieu e Passeron expandiram a análise marxista da educação, destacando como as instituições educacionais reproduzem as desigualdades sociais. Em "A Reprodução", eles argumentaram que as escolas, ao promoverem certas formas de conhecimento e valores culturais, favorecem os interesses das elites dominantes, perpetuando assim as hierarquias sociais.
Gary Becker (1964)	Teoria do Capital Humano	Becker propôs uma abordagem econômica da educação, argumentando que os indivíduos investem em sua educação como parte de um cálculo racional de retorno sobre o investimento. Nessa perspectiva, a educação é vista como um meio de aumentar a produtividade e os ganhos individuais, contribuindo assim para a acumulação de capital humano em uma economia de mercado.
Karl Marx (2013)	O capital	Desde os primórdios do capitalismo, a educação tem sido instrumentalizada para atender às necessidades do sistema econômico dominante. Karl Marx, em sua obra seminal "O Capital", argumenta que a educação, sob o capitalismo, serve como um mecanismo de reprodução das relações de classe. Ele observa que o sistema educacional é moldado para perpetuar a divisão entre trabalhadores e capitalistas, preparando os primeiros para a subserviência e os segundos para a dominação econômica.
Ivan Illich (1985)	A Sociedade sem Escolas	A obra traz uma crítica à instituição escolar como um instrumento de reprodução do capitalismo industrial. Ele argumenta que a escolarização compulsória serve aos interesses do sistema econômico, criando uma mão de obra padronizada e passiva, incapaz de questionar as estruturas de poder vigentes.

Fonte: Elaboração própria, com base em: Karl Marx e Friedrich Engels (2010), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), Gary Becker (1964), Karl Marx (2013), Ivan Illich (1985).

O **Manifesto Comunista**, escrito por Karl Marx e Friedrich Engels, e **A Ideologia Alemã**, também de Marx, são obras fundamentais que influenciaram profundamente o pensamento político e social nos séculos XIX e XX. Ambos os textos fornecem uma análise crítica da sociedade capitalista e propõem opções radicais para a sua transformação.

No contexto das políticas públicas em educação, essas obras oferecem *insights* valiosos sobre a relação entre a estrutura socioeconômica e o sistema educacional. Marx e Engels (2010) argumentavam que a educação é um reflexo das relações de poder e das condições materiais de uma sociedade. Sob o capitalismo, a

educação tende a reproduzir e legitimar as desigualdades, perpetuando, assim, a estratificação social.

Demais disso, o **Manifesto Comunista** e **A Ideologia Alemã** evidenciam a importância da educação como um instrumento de emancipação e transformação social. Eles defendem uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também promova a consciência crítica e capacite as pessoas a questionarem as estruturas de poder dominantes e a lutar por uma sociedade mais justa.

Essas obras também apontam para a necessidade de uma educação pública e universal, acessível a todos, independentemente de sua origem socioeconômica. Para os autores, a educação deve ser um direito fundamental, não um privilégio reservado a alguns.

É importante reconhecer, no entanto, que as propostas dos autores para a educação nem sempre foram implementadas de maneira bem-sucedida nos regimes comunistas do século XX. Muitas vezes, a educação foi utilizada como um meio de doutrinação ideológica, em vez de promover a emancipação genuína das pessoas.

Malgrado tais essas limitações, a herança do **Manifesto Comunista** e da **A Ideologia Alemã** continua a inspirar debates e reflexões sobre o papel da educação na consolidação de sociedades mais justas e igualitárias. Suas análises críticas da sociedade capitalista e suas propostas para uma educação emancipatória permanecem relevantes para os estudos das políticas públicas em educação até os dias de hoje.

A teoria da reprodução social, desenvolvida, principalmente, por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, oferece uma análise crítica das estruturas sociais e educacionais, destacando como a desigualdade é perpetuada e reproduzida ao durante as gerações. Este sistema tem uma contribuição significativa para o estudo das políticas públicas em educação, fornecendo *insights* sobre como as políticas educacionais são capazes de influenciar ou mitigar as desigualdades sociais.

Em sua obra seminal **A Reprodução**, Bourdieu e Passeron (1982) argumentam que o sistema educacional não é apenas um espaço neutro de transmissão de conhecimento, mas também uma ambiência de luta simbólica onde variados grupos sociais competem por poder e prestígio. Eles mostram como as escolas, longe de serem meritocráticas, tendem a favorecer aqueles que já possuem capital cultural e econômico, perpetuando, assim, as desigualdades.

Para as políticas públicas em educação, a teoria da reprodução social destaca a importância de se reconhecer e enfrentar as disparidades de oportunidades educacionais desde a base. Isso implica, não apenas, garantir acesso igualitário à educação, mas também abordar as estruturas de poder e privilégio que permeiam o sistema educacional.

Além disso, a teoria da reprodução social chama a atenção para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem as diversas modalidades de capital cultural dos estudantes, em vez de privilegiar apenas uma visão hegemônica do conhecimento. Isso significa promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível, que reconheça e respeite as distintas origens e experiências dos alunos.

Outro aspecto importante da contribuição da referida obra para as políticas públicas em educação é a ênfase na importância das condições materiais e estruturais que afetam o desempenho escolar dos alunos. Isso inclui pontos como financiamento adequado das escolas, infraestrutura adequada, acesso a recursos educacionais e apoio socioemocional para os estudantes.

A teoria da reprodução social oferece uma lente crítica através da qual se analisam as políticas públicas em educação, destacando a necessidade de abordar não apenas as disparidades de acesso, mas também as desigualdades estruturais que perpetuam as injustiças sociais. Suas contribuições continuam a informar e moldar os debates sobre como estabelecer um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

A teoria do capital humano, desenvolvida pelo economista Becker (1964), revolucionou a maneira como se entende o papel da educação e do investimento em habilidades individuais no contexto econômico. Esta teoria enfatiza que o capital humano, que inclui conhecimento, habilidades, experiências e saúde adquiridos pelas pessoas ao longo da vida, é um dos principais impulsionadores do crescimento econômico e do desenvolvimento social. A contribuição dessa obra para o estudo das políticas públicas em educação é significativa, fornecendo uma estrutura conceitual para entender como os investimentos em educação são passíveis de melhorar o bem-estar individual e coletivo, além de impulsionar o progresso econômico.

A teoria do capital humano argumenta que a educação não é apenas um direito fundamental, mas também um investimento com retornos econômicos substanciais. O autor sugere que as pessoas decidem investir em educação com base



em uma análise custo-benefício, avaliando os custos associados à obtenção de educação comparativamente aos retornos esperados, no formato de salários mais altos e melhores oportunidades de emprego.

Para as políticas públicas em educação, a teoria do capital humano destaca a importância de se investir em recursos educacionais para melhorar a produtividade e a competitividade de uma sociedade no mercado global. Isso inclui não apenas o financiamento adequado das instituições educacionais, mas também o desenvolvimento de programas e políticas que promovam o acesso equitativo à educação, a qualidade do ensino e a relevância do currículo para as necessidades do mercado de trabalho.

Demais disso, destaca a importância de se investir em educação no decurso da vida, reconhecendo que as habilidades e conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho estão em constante evolução. Isso implica, não somente, fornecer oportunidades de educação formal, mas, ainda, promover programas de capacitação e reciclagem profissional para trabalhadores em todas as etapas de suas carreiras.

Outro aspecto importante da contribuição da citada teoria para as políticas públicas em educação é o reconhecimento desta como um mecanismo de redução de desigualdades sociais. Becker (1964) argumenta que o investimento em capital humano é capaz de ajudar a quebrar o ciclo de pobreza, proporcionando às pessoas oportunidades de ascensão social e econômica.

Ademais, a teoria do capital humano, de Gary Becker, oferece uma estrutura valiosa para entender a importância da educação como um motor de crescimento econômico, desenvolvimento social e redução de desigualdades. Suas ideias continuam a informar e orientar as políticas públicas em educação em todo o mundo, destacando a necessidade de investimentos significativos e estratégicos no desenvolvimento do capital humano de uma sociedade.

***O Capital***, a obra magistral de Karl Marx (2013), é um monumento intelectual que mudou para sempre a maneira como se lóbrigam a economia e a sociedade. Embora seja mais conhecida por sua análise crítica do sistema econômico capitalista, essa obra também oferece contribuições importantes para o estudo das políticas públicas em educação.

Uma das principais contribuições de ***O Capital*** para o estudo das políticas públicas em educação é sua análise relacional entre educação e estrutura econômica.

Marx (2013) evidencia que o sistema educacional reflete e reproduz as relações de classe na sociedade capitalista. Ele mostra como a educação é moldada pelos interesses do estrato dominante e, frequentemente, funciona para perpetuar a ideologia e as relações de poder.

Em transposição, ***O Capital*** destaca a importância da educação para reproduzir a força de trabalho, um conceito fundamental na teoria marxista. O autor ensina que o sistema educacional desenvolve função de relevo na formação e na preparação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, garantindo, assim, a continuidade da produção capitalista. Isso lança luz sobre a maneira como as políticas educacionais são moldadas pelos interesses econômicos dominantes e como são aplicáveis para manter ou desafiar o *status quo*.

Outro aspecto importante da contribuição de ***O Capital*** para o estudo das políticas públicas em educação é sua análise das contradições inerentes ao sistema capitalista. Marx argumenta que o capitalismo enseja, inevitavelmente, desigualdades sociais e econômicas, o que se reflete nas oportunidades educacionais disponíveis para distintos grupos sociais. Essa análise crítica sugere que as políticas públicas em educação devem ser orientadas não apenas para a igualdade de oportunidades formais, mas também para a redução das desigualdades estruturais que perpetuam as injustiças sociais.

Importante, entretanto, é reconhecer que ***O Capital*** reconhece que "O Capital" não oferece um plano detalhado para políticas educacionais específicas. Em vez disso, ele dispõe uma base teórica para entender as dinâmicas sociais e econômicas subjacentes que moldam o sistema educacional. As políticas públicas em educação inspiradas pela obra de Marx concentram-se na transformação do sistema educacional para servir aos interesses da maioria e na promoção de uma educação que capacite as pessoas a questionar e desafiar as estruturas de poder.

***O Capital*** oferece *insights* valiosos para o estudo das políticas públicas em educação, destacando a maneira como o sistema educacional está enraizado nas relações de classe e nas contradições do sistema capitalista. Sua análise crítica continua a informar e inspirar debates sobre como estabelecer um sistema educacional mais justo e igualitário.

***Sociedade sem Escolas***, de Ivan Illich (1985), é uma obra provocativa que desafia as noções convencionais sobre o papel da educação na sociedade. Publicado em 1971, este livro questiona o modelo tradicional de educação institucionalizada e

propõe uma abordagem radicalmente diferente para o aprendizado e o desenvolvimento humano. Sua contribuição para o estudo das políticas públicas em educação é significativa, pois desencadeou debates sobre a natureza e os objetivos do sistema educacional.

Uma das principais contribuições de ***Sociedade sem Escolas*** é sua crítica ao que Illich (1985) chama de "indústria da educação". Ele argumenta que o sistema educacional moderno, em vez de promover a aprendizagem significativa, muitas vezes, se torna uma instituição burocrática que perpetua a dependência e a passividade das pessoas. Illich (1985) questiona a eficácia das escolas como locais de aprendizado e propõe uma abordagem mais descentralizada e autônoma para a educação.

Para as políticas públicas em educação, ***Sociedade sem Escolas*** destaca a necessidade de repensar o papel do Estado na provisão de educação. O autor argumenta que as políticas educacionais centralizadas e padronizadas são capazes de sufocar a criatividade e a diversidade de experiências de aprendizado. Ele postula a descentralização do sistema educacional, dando mais autonomia às comunidades locais, famílias e pessoas para determinar os próprios caminhos educacionais.

Em complemento, ***Sociedade sem Escolas*** chama a atenção para o papel da tecnologia na transformação da educação. Illich (1985) sugere que a tecnologia é passível de ser usada para facilitar o aprendizado autodirigido e o acesso a recursos educacionais, diminuindo, assim, a dependência das instituições educacionais tradicionais. Isso tem implicações para as políticas públicas em educação, destacando a importância de investir em tecnologias educacionais acessíveis e inovadoras.

Outro aspecto de relevante contribuição de ***Sociedade sem Escolas*** para o estudo das políticas públicas em educação é sua ênfase na aprendizagem ao longo da vida e na educação informal. O autor evidencia que a educação não deve ser limitada a um período específico da vida ou a instituições formais, mas sim integrada às atividades cotidianas e às experiências de vida. Isso sugere a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e promovam a aprendizagem em todos os estágios da vida e em uma variedade de contextos.

***Sociedade sem Escolas*** desafia as concepções tradicionais sobre educação e propõe uma visão mais descentralizada, autônoma e centrada no aprendiz. Sua contribuição para o estudo das políticas públicas em educação está em inspirar reflexões sobre como criar sistemas educacionais mais flexíveis, inclusivos e adaptáveis às necessidades e aspirações individuais e comunitárias.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais são cada vez mais influenciadas pelo neoliberalismo e pela globalização. Isso se traduziu em uma ênfase na competição, na privatização e na mercantilização da educação, com a promoção de escolas *charter*, *vouchers* educacionais e avaliações padronizadas. Essas políticas, muita vez, exacerbam as desigualdades educacionais, privilegiando os interesses do mercado em detrimento do bem-estar social.

A globalização neoliberal intensificou a mercantilização da educação, promovendo a privatização e a competição entre instituições educacionais. Naomi Klein (2008), em ***A Doutrina do Choque***, descreve como políticas neoliberais foram implementadas em diversas partes do mundo para promover a lógica de mercado na educação, exacerbando desigualdades e marginalizando grupos vulneráveis.

A análise histórica das políticas educacionais revela a profunda imbricação do capitalismo com a estruturação do sistema educacional. Desde os escritos de Marx até as críticas contemporâneas ao neoliberalismo, autores evidenciam como a educação é moldada para servir aos interesses do sistema econômico dominante. De efeito, compreender as raízes do capitalismo na estrutura das políticas educacionais é essencial para promover uma educação mais justa e emancipatória, capaz de desafiar as desigualdades e promover uma sociedade mais igualitária.

Ao se examinar, nesta dissertação, as autorias e teorias relacionadas à história das políticas educacionais, torna-se evidente que o capitalismo exerceu profunda influência sobre o desenvolvimento e a implementação dessas políticas. Desde Marx e Engels até os teóricos contemporâneos, como Bourdieu e Becker, a análise crítica da relação entre educação e capitalismo ajuda a se compreender como as desigualdades sociais são perpetuadas e de que modo as políticas educacionais são transformáveis para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

## **2.2 Desigualdades sociais e acesso à educação: reflexões críticas sobre a influência capitalista**

As desigualdades sociais remansam como objeto de estudo e preocupação por parte de autores diversos no correr da história, especialmente quando a matéria é acesso à educação.

Como divisado na seção anterior, a obra ***A Reprodução***: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron,

desvenda os mecanismos sociais que perpetuam as desigualdades educacionais e sociais.

Os autores explicam que o sistema de ensino não é apenas uma instituição neutra que, imparcialmente, transmite conhecimento, mas sim uma seara de luta simbólica onde variegados grupos sociais competem por capital cultural e prestígio. Eles mostram como o currículo, os métodos de ensino e os critérios de avaliação refletem os valores e interesses da classe dominante, favorecendo aqueles que já possuem capital cultural e econômico.

Uma das contribuições bastante relevantes desta obra é a introdução do conceito de "violência simbólica". Bourdieu e Passeron (1982) ensinam que o modo como o sistema educacional valoriza certos tipos de conhecimento e habilidades, enquanto desvaloriza outros, exerce uma modalidade de violência simbólica sobre os alunos de origens menos privilegiadas. Isso resulta na internalização das hierarquias sociais e na perpetuação das desigualdades educacionais.

Ademais, os autores destacam como o sistema educacional reproduz as desigualdades sociais ao longo das etapas da escolaridade, desde a educação básica até o ensino superior. Eles mostram como as práticas de seleção e classificação, como exames de admissão e notas escolares, tendem a favorecer os alunos de classes mais altas, excluindo os menos privilegiados das oportunidades educacionais e profissionais.

Bourdieu e Passeron (1982), no entanto, também apontam para possíveis modalidades de resistência e transformação dentro do sistema educacional. Eles destacam a importância da conscientização das desigualdades sociais e da luta por uma educação mais justa e igualitária. Tal significa repensar as práticas pedagógicas, os *currículos* e as políticas educacionais para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Os autores argumentam que o sistema de ensino reproduz as desigualdades sociais ao selecionar e valorizar certos tipos de conhecimento e habilidades que estão mais facilmente no alcance dos estudantes de origem privilegiada, perpetuando as vantagens e desvantagens sociais.

Destacam, ainda, como os recursos econômicos, culturais e sociais, disponíveis para as famílias, influenciam diretamente as oportunidades educacionais dos alunos, criando um ciclo de reprodução das desigualdades.

A obra ***A Reprodução*** oferece uma análise crítica do sistema educacional e suas relações com as desigualdades sociais. Sua influência perdura até os dias de hoje, inspirando debates e reflexões sobre como estabelecer um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

Outro autor influente e de muitas contribuições para esta discussão é Paulo Freire, cuja obra ***Pedagogia do Oprimido*** enfoca a importância da educação como instrumento de libertação e transformação social.

***Pedagogia do Oprimido*** é um volume revolucionário que transcende a senda educacional, tornando-se um manifesto para a libertação e transformação social.

No cerne da obra de Freire (1987) está a crítica ao modelo bancário de educação, no qual o professor é visto como o depositário do conhecimento e os alunos como recipientes passivos a serem preenchidos. Freire argumenta que este modelo não apenas desumaniza os alunos, mas também os mantém em um estado de opressão, perpetuando assim as estruturas de poder.

Em contraposição ao modelo bancário, Freire (1987) propõe o que chama de "educação problematizadora", na qual o processo educacional é orientado para a conscientização crítica dos alunos sobre sua realidade social e para a ação transformadora. Ele enfatiza a importância de se engajar com a experiência de vida dos alunos e de estabelecer um diálogo horizontal e participativo entre educadores e educandos.

Uma das contribuições mais importantes de ***Pedagogia do Oprimido*** é a ideia de educação como prática de liberdade. O autor ressalta que a verdadeira educação é aquela que capacita as pessoas a compreenderem e questionarem as estruturas de poder opressivas que as cercam, permitindo-lhes assim alcançar sua plena humanidade.

Outro aspecto que merece destaque é sua ênfase na importância da cultura e da linguagem na prática educacional. Ele mostra como a linguagem é um meio poderoso de dominação e libertação, e como os educadores usam a linguagem para capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas vidas e comunidades.

Demais disso, ***Pedagogia do Oprimido*** ressalta a necessidade de uma educação que seja contextualizada e, também, relevante para a realidade dos alunos. Freire argumenta que os *currícula* devem ser estabelecidos com suporte nas

experiências e interesses dos alunos, e que a educação deve estar enraizada na luta por justiça social e igualdade.

Freire (1987) argumenta que a educação é a prática da liberdade, a qual é sempre uma demanda, um movimento inacabado e incessante. Para o autor, as desigualdades sociais e o acesso desigual à educação conformam reflexos de um sistema que oprime os mais vulneráveis, e a verdadeira educação é aquela que capacita as pessoas a se compreenderem e desafiar as estruturas de poder opressivas.

***Pedagogia do Oprimido*** é uma composição visionária que continua a inspirar educadores e ativistas em todo o mundo. Sua óptica de uma educação libertadora e emancipatória permanece tão relevante hoje quanto era na época de sua publicação, desafiando a repensar-se o papel da educação na feitura de um mundo mais justo e igualitário.

Outro trabalho a se mencionar é ***Desenvolvimento como Liberdade***, de Amartya Sen, produção seminal que redefine o conceito de desenvolvimento humano, situando a liberdade individual no centro de sua abordagem.

No cerne da obra de Sen (2010) está a ideia de que o desenvolvimento humano não há de ser reduzido apenas ao crescimento econômico ou à melhoria dos indicadores de renda. Ele argumenta que o verdadeiro desenvolvimento deve ser medido pela expansão das liberdades substantivas das pessoas, ou seja, sua capacidade de fazer escolhas significativas e alcançar objetivos pessoais.

Importante é destacar a introdução do conceito de "capacidades humanas". O autor argumenta que o desenvolvimento deve ser entendido como a expansão das capacidades das pessoas para viverem vidas que valorizam, incluindo não apenas acesso a bens materiais, mas também educação, saúde, segurança, participação política e liberdade de expressão.

O autor destaca a importância da educação como dimensão essencial do desenvolvimento humano. Ele argumenta que o acesso à educação não apenas aumenta as oportunidades econômicas dos sujeitos, mas também os capacita ao exercício de liberdades substantivas, tornando-os mais capazes de participar ativamente na sociedade e de contribuir para o próprio bem-estar e o bem-estar de outros.

O autor ressalta que o acesso à educação é uma dimensão essencial da liberdade humana, pois apronta as pessoas a exercerem suas escolhas e alcançarem seus potenciais.

Outro aspecto fundamental desta obra é sua crítica aos enfoques de desenvolvimento que negligenciam as desigualdades sociais e as privações de liberdade. Ele ensina que o desenvolvimento verdadeiro requer não apenas a melhoria média das condições de vida das pessoas, mas também a redução das disparidades de oportunidades entre grupos sociais e a promoção da justiça social.

Ademais, ***Desenvolvimento como Liberdade***, de Amartya Sen, é uma obra visionária que redefine a compreensão que se guarda do desenvolvimento humano. Sua abordagem centrada na liberdade e nas capacidades humanas continua a influenciar o pensamento e as políticas de desenvolvimento em todo o mundo, destacando a importância de capacitar as pessoas a viverem vidas que consideram valiosas e significativas.

Esses autores conceituados, mencionados nesta Dissertação, nos lembram da urgência de enfrentar as desigualdades sociais e promover um acesso equitativo à educação como um direito fundamental. Suas obras inspiram a se pensar em políticas educacionais que não apenas abordam as disparidades de acesso, mas também desafiam as estruturas sociais que perpetuam a injustiça e a exclusão.

### **2.3 Desafios e possibilidades: rumo a uma educação equitativa em contexto capitalista**

Os desafios de garantir uma educação verdadeiramente equitativa em um contexto capitalista são complexos e multifacetados, envolvendo questões econômicas, sociais e políticas. Tal é destacado por Bourdieu e Passeron (1982), quando assinalam que o sistema educacional muitas vezes funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Eles argumentam que as escolas tendem a favorecer os alunos de origem privilegiada, perpetuando assim as hierarquias sociais e econômicas.

Isso, no entanto, não significa que uma educação equitativa seja impossível dentro do sistema capitalista. Freire (1987) propõe uma abordagem pedagógica baseada na conscientização crítica e na participação dos alunos, que visa a capacitar os sujeitos a compreenderem e desafiar as estruturas de poder opressivas que os



cercam. O autor ressalta que a educação constitui um meio poderoso de emancipação e transformação social, mesmo em um contexto capitalista.

Sen (2000), por sua vez, ressalta a importância da educação como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano. Ele argumenta que o acesso à educação é fundamental para capacitar as pessoas a exercerem suas liberdades substantivas e a participarem plenamente na sociedade. O autor afirma que, embora o sistema capitalista enseje desigualdades, políticas educacionais equitativas ajudam a mitigar essas disparidades e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, Hooks (1994) defende uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as diversas experiências e identidades dos alunos, especialmente aqueles historicamente marginalizados. Ela argumenta que a educação equitativa requer uma transformação radical das relações de poder dentro da sala de aula, dando voz e poder aos alunos para desafiar as normas e estruturas opressivas.

Em suma, embora o contexto capitalista exprima desafios significativos para a realização de uma educação verdadeiramente equitativa, as obras de Bourdieu, Freire, Sen e Hooks destacam as possibilidades e caminhos para superar esses desafios. Uma educação equitativa exige uma abordagem crítica, participativa e inclusiva, que reconheça e enfrente as desigualdades subjacentes e capacite as pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas vidas e comunidades.

### 3 MARCOS HISTÓRICOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Nas décadas de 1920 e 1930, desenvolveram-se as primeiras ideias de educação integral no Brasil. Com o fim da República Velha e a chegada ao poder de Getúlio Vargas que tinha uma visão empreendedora de crescimento do País, ocorreu a consolidação do capitalismo e a educação ganha destaque em razão da necessidade de qualificação da mão de obra para trabalhar nas indústrias.

Nesse contexto político, social e econômico da época, o início da ideia de educação integral, segundo Cavaliere (2010), requer estudá-la como ampliamiento da educação escolar, nos aspectos sociais e culturais que há nas propostas políticas nas décadas de 1920 e 1930. A autora registra a existência de correntes de variadas interpretações e orientações ideológicas de educação integral, naquele período, agrupadas em duas vertentes: a autoritária, que a concebia como meio de controle social, e a liberal, que concebia a educação integral como desenvolvimento democrático.

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (Cavaliere, 2010, p. 249).

Dessa maneira, vários professores, artistas e intelectuais passaram a defender uma nova educação, com oportunidade para todos, mediante a escola pública, tendo destaque, entre os liberais, o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e ao seu fortalecimento como instituição; no entanto, as elites conservadoras tencionavam manter seus privilégios e o controle da estrutura social vigente.

Em tais circunstâncias, impõe-se destacar o fato de que o Governo, mesmo timidamente, proporcionava encontros em torno da pauta educacional. Exemplo é a IV Conferência Nacional realizada em dezembro de 1931, organizada pelo governo para definir diretrizes de um Plano Nacional de Educação que alinhasse as novas tendências ao momento de desenvolvimento do País. Nessa Conferência, a radicalização de grupos, conservadores *versus* liberais que defendiam mudanças na

estrutura social e na política de formação do povo brasileiro, de pensamentos ideológicos e ideias opostas, não ensejou que chegassem a um consenso acerca da estrutura curricular e modalidades de radiação do conhecimento, o que prejudicou os encaminhamentos nos debates, porém, preservou a essência das propostas, ideias, vivências e políticas públicas para educação brasileira que ficaram conhecidos como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujo propósito foi a viabilidade de uma estrutura nacional de educação, sendo então nomeado Fernando de Azevedo como porta-voz para discorrer sobre esse conjunto de ideias e vivências. Sobre esta Conferência, Romanelli afirma que,

Quando se reuniu em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, à qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação, a polêmica em torno do ensino leigo e da escola pública se tornou tão acirrada, que não houve clima, nem condições para atender o pedido do Governo, com o que ficou configurada a falta de uma definição objetiva do que era e do que pretendia o movimento renovador. Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado “Ao Povo e ao Governo”. Surge, pois, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 (Azevedo,1999, p. 144).

Conforme Alencar (2016), infere-se que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 ocorreu num período de transição e crescente transformação da sociedade brasileira agrária-exportadora para a sociedade urbano-industrial de substituição de importação, pondo em evidência as tensões e conflitos deste período, como acontecimento originado na crise latente nos setores políticos, econômicos e sociais ocorridos no Brasil, mas que são percebidos pelos desdobramentos da ruptura político-econômica da crise da cafeicultura no País, entre outros acontecimentos marcantes da história mundial e nacional.

O contexto social possibilitou a reflexão sobre as práticas educacionais e a necessidade de ter uma formação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais. Neste sentido, sempre estiveram nas propostas das diferentes correntes políticas que se exibiam naquele período.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, originado das ideias de um grupo de vinte e seis intelectuais, pensadores da época, articulou e produziu um discurso que foi denominado como renovador e cuja relevância deu origem ao Plano Educacional Brasileiro e à base política da educação. Acredita-se que este discurso,

em tempos atuais, representa grande influência para o pensamento da educação brasileira e seu direcionamento. Para Saviani, fundamentado na concepção escolanovista, o Manifesto de 1932 tencionou “organizar a escola como meio de propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações” (2019, p. 245).

Os pioneiros ressaltam, no Manifesto, o plano de reconstrução educacional do Brasil, a necessidade de o Estado-Nação criar condições para a renovação e desenvolvimento da educação via concepção de Educação Nova, única habitada a levar o povo brasileiro à consciência de si, do seu destino, de sua cultura e de sua identidade nacional.

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o País, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança”, entendendo não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (Brasil, 2009, p. 15). Como educador e escritor brasileiro, foi o idealizador da escola em tempo integral no Brasil, que tem como perspectiva a formação integral do aluno por meio da ampliação do tempo escolar. Como afirma Teixeira (1994, p. 63):

não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte

Essa nova modalidade de fazer educação tentava possibilitar a construção de “andaimes” para um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente de seu poder econômico, onde os espaços e os tempos da escola fossem, conforme Nunes (2010), significativos para cada sujeito dentro dela; uma escola bonita, moderna, integral, onde o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Procurava, assim, ensejar e viabilizar um atendimento adequado às necessidades para a garantia da permanência dos alunos na escola, bem como a qualidade do ensino desenvolvido.

No Brasil, Anísio Teixeira (1976) defende, em primeiro lugar, a educação promotora da estabilização social e, conseqüentemente, da ascensão social. Afirmava que a educação formal seria o caminho da democratização do País, principalmente para a classe de baixo poder aquisitivo, que teria nela a oportunidade de desenvolver seu potencial (Castro; Rosar, 2006).

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam desde os primórdios no percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos distintos níveis de ensino.

Na década de 1950, Anísio Teixeira implementou a primeira experiência de educação de tempo integral no Brasil, por meio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Seu projeto era ancorado nos valores da igualdade e da individualidade, necessários à Modernidade. Ele considerava que o Centro era um ensaio de solução, por se constituir numa indicação de caminhos para uma ação (Nunes, 2009).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola-Parque, primeira experiência em escola de tempo integral no Brasil, instituída por Anísio Teixeira no bairro da Liberdade, mais populoso e pobre de Salvador, constituiu-se, segundo Nunes (2010), como uma das mais belas realizações da educação popular no País.

Ao ensino das classes comuns de leitura e escrita, foi agregado o estudo das artes, do mundo do trabalho (cursos de corte e costura, marcenaria, trabalhos com couro, dentre outros), e da cultura. As propostas educacionais desenvolvidas na Escola revolucionaram o País, dando ampla notoriedade a essa nova modalidade de ensino, bem como ao seu idealizador.

O Projeto de inclusão de Anísio Teixeira, contudo, foi se extinguindo nos governos seguintes, chegando ao seu total abandono no período do regime civil-militar, porém deixando herdade histórica que até os dias de hoje inspira iniciativas de propostas pedagógicas que visam a associar a ampliação do tempo escolar do aluno atrelado ao favorecimento do desenvolvimento integral dos educandos.

Posteriormente, com a abertura política após o mencionado regime, e com a redemocratização, Darcy Ribeiro desenvolveu no Rio de Janeiro, na década de 1980, inspirado no modelo da Escola Parque de Anísio Teixeira, os Centros

Integrados de Educação Pública (CIEPS), com o intuito de atender, não só, a escolarização, mas, também, ampliando o tempo escolar para o atendimento às necessidades dos alunos, saúde, alimentação, lazer e acesso à cultura.

Planejados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, os Centros foram construídos e implantados no Rio de Janeiro durante os dois mandatos (1983-1987 e 1991-1994) do governador Leonel Brizola, por via do Programa Especial de Educação que tinha como objetivo implantar, em 500 escolas, uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental (Maurício, 2004). A construção dos prédios escolares, porém, se concretizou somente durante seu segundo mandato.

Os Centros traziam em sua política de atuação o desenvolvimento de ações que transformassem a realidade dos segmentos socialmente mais pobres. Sobre esse estilo peculiar, Ribeiro *apud* Nunes (2010), assinala que “não se trata de paternalismo, mas sim de política realista, exercida por quem não intenta ver a educação das classes populares reduzida à mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma”. Nessa perspectiva, a organização desses Centros ensejava maior tempo de atendimento escolar aos alunos, pois destinava esforços para suprir as necessidades dos alunos aliados à qualidade da formação deles.

O projeto dos CIEPs foi idealizado pelo vice-governador Darcy Ribeiro. Resgatando a concepção de Anísio Teixeira, a proposta era de criar uma escola de período integral para atender crianças de segmentos sociais de baixa renda, evitando que elas fossem condenadas “[...] ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida” (Maurício, 2004, p. 41). A autora acrescenta que a assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento.

A proposta pedagógica de Darcy Ribeiro inclui a não reprovação, por considerar elitista a reprovação sistemática no ensino público (Gadotti, 2009). Nessa proposta, os alunos não eram avaliados por provas, mas por objetivos que, caso não fossem alcançados em um determinado ano, seriam trabalhados novamente pelos professores no ano subsequente. Sobre o projeto dos CIEPs, Maurício (2004, p.43) ressalta, ainda, que

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

É interessante enfatizar que as experiências com a Escola Parque de Anísio Teixeira e os CIEPs, embora tenham se configurado como referências na história da educação em tempo integral no Brasil, foram criticadas “[...] sob a alegação principal de que eram onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira” (Giolo, 2012, p. 94).

A universalização do ensino no País passou a ser garantida de fato com a Constituição de 1988, quando foi proposta a maneira de financiá-la, estipulando os percentuais e a responsabilidade desta assunção conforme as esferas governamentais. Monlevade (2003) explica que o País passou por momentos em que as políticas ora não previam forma de financiamento (governo imperial), ora vinculavam o financiamento (como na Constituição de 1934). No período de 1937 a 1946, houve muita oscilação no tocante ao vínculo e ao segmento a ser investido.

Haja vista o quadro de grande desenvolvimento econômico, baixa escolaridade e pouca distribuição de renda, ocorridos nas décadas de 1950 a 1980, procurou-se sanar a dívida social, garantindo, na Constituição de 1988, o ensino público e gratuito nas instituições oficiais para alunos da educação básica. No artigo 212 da Constituição, foram explicitados os percentuais de investimento na educação pelos governos e, posteriormente, regulamentados pelo artigo 69 da Lei nº 9394/96 (Brasil, MEC, 1996) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

As ideias postas pela Revolução Francesa (1789), no início do século XIX, refletindo o lema “igualdade, liberdade, fraternidade” influenciaram de maneira bem acentuada o enfoque liberal na educação. Nesse contexto, os educadores liberais exprimiam que a educação e o saber já realizado (conteúdos) eram mais importantes do que a experiência vivida pelos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa lógica, instalou-se uma ideia permeada pela relação de poder entre o dominador e o dominado. No caso brasileiro, essa tendência é muito forte e se faz presente ainda (parcial e até integralmente) “[...] nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência” (Luckesi, 1994, p. 54). O fato é que a pedagogia liberal entende a escola

apenas como um instrumento para “moldar” as pessoas e alocá-los na sociedade capitalista, deixando de lado o preparo político e ativo para compreender de fato as perversidades socioeconômicas do mundo. A pedagogia liberal ocorre em várias tendências, tais como: a Tradicional; a Tendência renovada progressiva; a Tendência renovada não-diretiva (Escola Nova) e a Tendência tecnicista (Libâneo, 2006).

A ideia de educação em tempo integral, hoje, nas discussões sobre a escola pública de qualidade, se fundamenta nos ideais liberais de Anísio Teixeira. Essa ideia de educação integral foi descrita no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, pelos intelectuais da época, incluindo Anísio Teixeira, para explicitar a necessidade de renovar a educação. A referida renovação deveria romper com o modelo de escola excludente e fragmentado e adotar um modelo de educação que atenda a todos, de maneira igualitária, procurando uma formação integral do homem, numa concepção humanística, dentro do princípio de vinculação da escola com o meio social (Cavaliere, 2010).

### **3.1 A Política de Educação em Tempo Integral na década de 1990**

Desde o final da década de 1980, a educação em tempo integral voltou a fazer parte das discussões das agendas políticas no Brasil, com debates dessa política por intermédio de fóruns permanentes.

A partir desses fóruns, a proposta dessa ampliação da jornada escolar foram conquistando espaços no âmbito Federal, Estadual e Municipal, porém na sua maioria em formato de pesquisas do governo na educação básica, esses projetos têm como característica marcante a criação da Jornada Integral”. (Cavaliere, 2007, p.1016).

Na década de 1990, a educação de tempo integral auferiu espaço na legislação educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, que promulga em seu artigo 34º que a jornada escolar na etapa do ensino fundamental será ministrada em quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (Brasil, 2012).

A Lei recomenda, no seu artigo 87, que é instituída a “década da educação” com a aprovação o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecerá metas e



estratégias para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, atendendo a legislação na concentração de esforços dos entes federados, objetivando a progressão de escolas em tempo integral.

O PNE, com sua Lei nº 10.172/2001, com duração de dez anos, trouxe a primeira definição para educação em tempo integral. Em sua meta 21, o plano exprime a pretensão de ampliar progressivamente essa jornada escolar, visando a uma expansão do tempo do aluno na escola, abrangendo um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Seis anos depois, veio a publicação do Decreto nº 6.253/2007, que em seu artigo 4º considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias compreendido o tempo total que o mesmo aluno permanece na escola em atividades escolares” (Brasil, 2007). Essas legislações são de citações importantes para esclarecimento acerca da expressão **jornada escolar em tempo integral**, visto que há uma diferenciação nos sistemas estadual e municipal de ensino quanto à carga horária, pois, em alguns casos, pode existir na mesma rede pública de ensino jornada ampliada de cinco, seis, sete horas ou mais.

A política de educação de tempo integral tem em sua concepção a garantia do desenvolvimento dos alunos assistidos em todas as suas dimensões - intelectual, física, social e cultural. As escolas que já implementaram essa política pública que tem como uma de suas propostas a ampliação da jornada de estudos regular oferecem também atividades formativas que envolvem Arte, Esporte, Recreação, Português e Matemática. Dentro de uma proposta lúdica, esses alunos são assistidos por monitores e professores de áreas (P.As) e professores orientadores (P.Os). A carga horária desses estudantes é de até nove horas diárias, sendo o ensino regular em um período e as atividades complementares no contraturno. Essa política pública implementada pelo Governo Federal está tendo adesão Municipal e Estadual.

As escolas em tempo integral têm uma visão abrangente acerca da aprendizagem, porquanto não se restringem a aprendizagens convencionais e conteudistas, indo além, dando possibilidades de trabalhar outras aprendizagens para a vida, no que diz respeito ao convívio social, respeito ao semelhante e vivência com a pluralidade de ideias, ensinando o aluno a entender e colocar em prática os quatro pilares da educação, visto que esse aluno passa o dia no ambiente escolar,

vivenciando experiências pedagógicas mais intensamente e possibilitando aos professores o reconhecimento das dificuldades expressas pelos estudantes.

Vale ressaltar que o fato de o estudante passar o dia na escola não se torna exaustivo, pois essa organização na estrutura da carga horária traz uma divisão de horários que contemplam sua efetividade com ludicidade, responsabilidade e atividades complementares.

Não se deixa de conceder ênfase ao fato de que a escola de tempo integral tem também um cunho social, tendo em vista a vulnerabilidade social, estimulando os estudantes a participarem ativamente na sociedade, por meio da elaboração de conhecimentos que estimulam o protagonismo e o desenvolvimento contínuo desses escolares.

Esse modelo de educação exprime-se na sociedade atual como uma política pública de grande relevância e instrumento essencial de ação, um jeito de amenizar as desigualdades sociais e conceder oportunidade aos menos favorecidos, mediante uma aprendizagem ampliada, com rotina diária segura para os estudantes, favorecendo a eles uma gama de aprendizagens e experiências, bem como propondo-lhes mudanças favoráveis à formulação qualitativa de seus conhecimentos.

Este modelo educacional, todavia, infelizmente, ainda não é eficaz em razão da ausência do Estado no sentido de um maior investimento e mais incremento de verbas, estruturas físicas e até mesmo organização sistemática desta política pública. O Estado, entretanto, expressa essa política com outras nuances, mediante outros programas mais estruturados que beneficiam essa política pública de escola de tempo integral.

Existem vários modelos de ampliação de escolas em tempo integral. Esse modelo depende de várias contribuições e intervenções dos diversos segmentos da sociedade e, sobretudo, da ação do Estado no sentido de assumir essa política pública. A exemplo, menciona-se o Programa Mais Educação em 2007, criado pela Portaria nº 17/2007 e reafirmado pelo Decreto 7083/2010, política pública do Estado do Ceará que tem como objetivo divulgar e sensibilizar a sociedade por via de suas ações à ampliação da jornada escolar, melhorar o processo de aprendizagem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, bem como ensejar às crianças e adolescentes oficinas que favoreçam o desenvolvimento dos educandos.

Ante esses pontos arraigados na sociedade atual, vislumbra-se a vulnerabilidade social, trabalho infantil, alto índice de violência e o declínio notório da aprendizagem na educação básica, havendo uma necessária e urgente necessidade de melhoria na educação escolar. Neste viés, as ações que norteiam a referida política tencionam viabilizar a igualdade de direitos, atendendo aos estudantes nas suas necessidades básicas de alimentação, aprendizagem, suporte didático, esporte, lazer e cultura, impulsionando, sobretudo, a aquisição de conhecimentos mediante a ampliação da carga horária dos alunos no contraturno das unidades escolares.

Com base em estudos sobre as concepções de educação integral no País, a partir de 1997, Cavalieri (2007) evidencia quatro concepções presentes: a) escola assistencialista para os desprivilegiados, que pretende substituir a família por meio de ocupação do tempo livre; b) escola autoritária que busca a prevenção do crime por meio de rotinas rígidas; c) concepção democrática que visa melhorar o desempenho escolar enquanto ferramenta para a emancipação; d) educação em tempo integral, modelo em que sua implantação independe da estruturação física da escola. A última é observada em contextos multissetoriais, realizável dentro e fora da escola, apontada como a concepção utilizada com maior frequência nos projetos de governo, desde 2003.

Embora a LDB, especificamente em seu artigo 87, aponte para o entendimento de educação integral como ampliação da jornada escolar, de modo a se constituir escola de tempo integral, possui justificativa pela inadequação da estrutura física e humana das escolas, ou, às vezes, se justifica pelas demandas da sociedade moderna e complexa. Quando se analisam as novas demandas, e confrontando aos anseios de Anísio Teixeira, a educação em tempo integral que se almeja precisa atender às expectativas de alunos e pais que dependem da escola pública para se instruir e se constituir cidadãos.

Os movimentos de educação em tempo integral na contemporaneidade, segundo Gouveia (2009), têm ligação com os pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. As experiências recentes com esses movimentos ampliam a proposta do artigo 87 da LDB, entendendo a integralidade como fator temporal, expansão dos espaços, diversos agentes educativos e objetos de conhecimento.

### **3.2 Educação de tempo integral: avanços e dificuldades**

Um dos pontos positivos que trouxe a escola de tempo integral com criação dos CIEPS, no Governo de Brizola e Darcy Ribeiro como Ministro da Educação, foi a satisfação dos pais à jornada integral dos filhos na escola, pois preenchem as necessidades da população de baixa renda, evitando que os filhos se envolvessem na violência, sob a influência do narcotráfico, quando pais e mães ou somente as mães trabalhavam fora para assegurar o sustento da família - sendo as famílias de baixa renda as mais beneficiadas.

Nas instituições de tempo integral, alimentação e assistência à saúde sempre foram divisadas como pontos positivos desse modelo de ensino, pois asseguravam aos estudantes ter suas refeições diárias, bem como orientações e assistência à saúde quando necessitavam.

Mais pontos positivo remansaram na abertura para concurso público, tempo integral dos professores, tempo disponível para planejamento, trabalho conjunto de docentes e funcionários não docentes, formação continuada com suporte nos problemas da realidade vivida e a articulação coletiva do trabalho pedagógico em harmonia, bem como a relação da autonomia e participação da gestão escolar com a comunidade.

Do ponto de vista negativo, tem curso a evasão de alunos, sobretudo a desde a quinta série, atribuída à necessidade de os alunos trabalharem para ajudar na renda familiar, e, também, a desistência decorria da falta de implementação da proposta em todas as etapas de ensino.

A pressa da implementação, ainda no governo de Brizola, conduziu a uma grande fragilidade estrutural. Conforme Gomes (2010, p.62), abriu-se um debate em que a “oposição entre o princípio socialista da discriminação positiva (inverter a tendência histórica de o estado ofertar menos aos que têm menos) e o princípio liberal democrático da igualdade de oportunidades”. Isto porque os CIEPS não tinham vagas suficientes e muitas crianças e adolescentes estudavam nas escolas convencionais. O gasto com os CIEPS era quatro vezes maior do que o das escolas convencionais (tanto com poucos e tão pouco com muitas).

As manutenções dos prédios dos CIEPS eram caras, porém os materiais permanentes e de consumo eram de melhor qualidade. Darcy considerava que a

educação precisava ser de qualidade e que valia a pena aplicar verbas, já que tantas despesas públicas eram efetuadas irresponsavelmente (Gomes, 2010).

Os CIEPS foram considerados como escolas de pobres, fazendo com que alunos cujos pais se preocupavam com as influências dos grupos de colegas não se matriculassem. A interação dos CIEPS com as comunidades foi outro ponto negativo, pois, com a crise de segurança pública, o narcotráfico tomava conta das áreas menos privilegiadas, como as favelas, e isso contribuiu para a evasão de alunos dos CIEPS.

Como houve muitas falhas nesse projeto, foi gasto muito dinheiro público e muitas vidas de crianças e adolescentes foram afetadas - não proporcionando benefícios suficientes à população menos favorecida e aumentando a pobreza, a falta de oportunidades e a violência que se alastrou pelas comunidades periféricas da maioria das cidades brasileiras.

Quadro 2 - Avanços e desafios da escola em tempo integral.

<b>AVANÇOS</b>	<b>RETROCESSOS</b>
Acesso a alunos de baixa renda a uma Educação de Tempo Integral.	A pressa da implementação conduziu a uma grande fragilidade estrutural.
Direito à alimentação e assistência à saúde dos alunos.	Evasão de alunos.
Desenvolvimento dos alunos assistidos em todas as suas dimensões, intelectual, física, social e cultural.	Vagas insuficientes para a população.
Concurso Público, tempo para planejamento dos professores, formação continuada.	Dificuldades na interação entre a comunidade e o CIEPS com a crise da segurança pública
Retorno da abertura de Escolas de Tempo Integral.	Ausência do Estado no sentido de um maior investimento.

Fonte: Elaboração própria.

A implementação da educação em tempo integral carrou avanços significativos, proporcionando acesso a alunos de baixa renda e garantindo direitos fundamentais - como alimentação e assistência à saúde. Este modelo favorece o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos intelectuais, físicos, sociais e culturais. Ademais, a abertura de concursos públicos, a alocação de tempo para o planejamento dos professores e a formação continuada contribuíram para a melhoria da qualidade educacional. A retomada da abertura de Escolas de Tempo Integral ampliou as oportunidades de acesso a uma educação mais abrangente e inclusiva.

A implementação rápida desse modelo, contudo, resultou em diversas fragilidades estruturais, comprometendo a sua eficácia. A evasão escolar se tornou um problema significativo, e a oferta de vagas ainda é insuficiente para atender à demanda da população. As dificuldades na interação da comunidade com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), exacerbadas pela crise de segurança pública, também representam um desafio. Ainda, a ausência de investimentos adequados por parte do Estado limita o potencial de crescimento e aprimoramento das escolas de tempo integral, comprometendo seu desenvolvimento a longo prazo.

### **3.3 A escola de tempo integral em Maracanaú**

Com a participação do Município de Maracanaú/CE em programas e projetos para ampliação da rotina escolar e o desenvolvimento da capacidade dos educandos em se relacionar com o meio onde estão inseridos, o Município de Maracanaú estabeleceu a Lei nº 1.781, de 26 de dezembro de 2011, a qual institui a política de ampliação de jornada escolar da Rede Municipal de Ensino de Maracanaú. Após a homologação da Lei, milhares de estudantes foram atendidos por via de programas e oficinas de letramento, arte e esportes com a participação da comunidade do entorno da escola.

Em 2012, foram instaladas as primeiras escolas em regime de tempo integral: EMEF Tancredo Neves e EMEF José de Borba Vasconcelos, nas localidades de Novo Maracanaú e Conjunto Timbó, respectivamente, com a ampliação da jornada escolar para dez horas. Nesse sentido, a comunidade escolar esperava reduzir a exposição dos educandos às diversas mazelas sociais e ensejar a chance de estabelecer novas oportunidades por meio do conhecimento adquirido com um currículo estruturado e motivado.

Atualmente, o Município conta com outras cinco escolas de tempo integral que fortalecem o processo de ensino e aprendizagem com estruturas adequadas e uma programação diversificada, trabalhando as competências e habilidades em cada nível e etapa de ensino.

Garantir a permanência do aluno no espaço escolar o dia todo é apenas parte do processo, sendo necessária a elaboração de um currículo que fundamente esta formação mais ampla do educando, com uma programação diversificada e dinâmica que atenda as especificidades dos espaços e das pessoas envolvidas. *In*

*hoc sensu*, é preciso agregar atividades formativas, esportivas, culturais, sociais e de alimentação de maneira equilibrada para que seja atrativa, prazerosa e estimule o crescimento individual e coletivo dos educandos.

A formação de todos os profissionais, gestores, professores, pessoal de apoio e orientadores envolvidos na efetivação da escola em tempo integral é fundamental na constituição das relações de confiança para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem satisfatoriamente acontecer

Para ampliação da jornada escolar nas escolas de Maracanaú, foram investidos, desde 2005, mais do que o preconizado pela Constituição Federal, e em 2010, chegou ao patamar de 40% dos recursos orçamentários do Município, utilizados na ampliação e estruturação de muitas escolas, viabilizando todas as condições para o avanço na implantação de escolas em tempo integral.

### **3.4 Estado do conhecimento: caminhos já trilhados em torno da implementação da política de educação integral**

Com o intuito de aproximação ao objeto de pesquisa, foram identificados alguns trabalhos acadêmicos já realizados no âmbito dessa temática, constituindo o que é denominado de “estado do conhecimento”. Para tanto, foram utilizados alguns termos para orientar o processo de coleta de trabalhos acadêmicos. Foram eles: Educação em tempo integral; política de educação integral e formação integral. A fonte de pesquisa foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na base de dados “Teses e Dissertações da Capes”, foram realizadas duas triagens que possibilitaram identificar os trabalhos mais diretamente relacionados à Educação em Tempo Integral.

Na primeira triagem, foram selecionados os trabalhos que traziam em seu título e/ou palavras-chave os termos já mencionados. Na segunda, foi realizada a leitura dos resumos e/ou introdução.

Pelo fato de analisar a experiência de implementação de escola em tempo integral na cidade de Nova Iguaçu, considerou-se relevante o trabalho de pesquisa de Adriana Manique Guedes de Souza, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do ano de 2014, e intitulada: um estudo sobre a experiência de Nova Iguaçu de 2006 a 2013.

O texto analisa as perspectivas adotadas para uma educação integral implementadas pelo Município de Nova Iguaçu, no período de 2006 a 2013, mais especificamente tendo em tela a implementação do Programa Bairro-Escola (2006 a 2010) e o Programa Mais Educação (2008 a 2013) oriundo do Governo Federal. A autora considera educação integral como uma perspectiva de aprendizagem/apreensão de experiências e conhecimentos complementares fundamentados no social, em um contexto de relações histórico-sociais.

Souza (2014) constatou que a iniciativa do Programa Bairro-Escola, diferentemente da proposta de uma educação integral em tempo integral do Programa Mais Educação, constituiu-se em um programa ousado e significativo e caracterizou-se em uma visão contemporânea de acordo com seus propósitos de educação integral. O Programa Bairro-Escola em sua formulação exprime a tendência de uma educação integral com vistas a uma formação socialmente participativa, contextualizada no momento histórico e ofertada a todos. Entrementes, o Programa Mais Educação expressa tendências de uma rede de proteção social, limitando-se ao atendimento de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social.

Outro trabalho acadêmico que chamou atenção, em razão da sua proximidade ao tema pesquisado, intitula-se” de Elisabeth Oliveira de Medeiros (2016), da ***A implementação do Programa de Educação Integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios*** - Universidade Federal de Juiz de Fora. Nele, a autora discute a política de educação integral oferecida em escolas de tempo integral pela Prefeitura do Recife aos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e tem como principal objetivo analisar implementação do Programa Municipal de Educação Integral (PMEI) e a organização das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs).

Por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa, a autora utilizou a pesquisa bibliográfica e documental para o desenvolvimento da investigação, as quais subsidiaram a escrita do percurso histórico da educação integral no Brasil e as concepções assumidas pelo programa no Município do Recife. Contou também com as observações participantes e entrevistas semiestruturadas, realizadas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores, todos lotados nas escolas desde o início do Programa. Por meio desses instrumentos, foi possível uma imersão no cotidiano das escolas, que viabilizou a percepção de como os executores materializavam os textos orientadores do programa.



Com amparo na análise dos dados, Medeiros (2016) detectou alguns entraves com relação ao entendimento dos principais conceitos do programa, o que resulta em uma fragmentação pedagógica e sérias dificuldades com a infraestrutura. Nesse contexto, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE), estruturado com suporte em três eixos: da ampliação do tempo, da organização curricular e da otimização dos espaços, sob fundamento da gestão compartilhada de todos os envolvidos com esta demanda, com base na composição de um Arranjo Educativo Local (AEL), no entendimento de que essas ações não resolverão todos os problemas enfrentados pelas escolas, e sim que, durante a sua implementação, serão acompanhadas e avaliadas para que sejam adequadas ou substituídas quando necessário. Ciente de que esta pesquisa tem uma relevância para a história da educação municipal do Recife, espera-se que fomenta novas demandas na área da educação integral.

Rafaela Brito da Silva, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, produziu em 2019 a dissertação intitulada ***Políticas De Educação Integral e/em Tempo Integral Na Rede Estadual De Ensino Do Tocantins (2011-2018)***. Seu objetivo foi investigar os princípios, as concepções, a normatização e os procedimentos que organizam a educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino, por meio da análise dos documentos que regulamentam essa política, focalizando a organização de tempos e de espaços educativos.

Metodologicamente, o trabalho conforma uma pesquisa bibliográfica associada à de ordem documental. A análise documental possibilitou uma aproximação dos elementos determinantes da política de educação (integral) de tempo integral, expressos nos documentos oficiais no âmbito da política nacional e da política local. O percurso analítico privilegiou o desdobramento da legislação brasileira na regulamentação das políticas de educação integral na rede estadual de ensino do Tocantins, no que concerne aos princípios e à normatização.

Conforme Silva (2019), o exercício analítico identificou, nos documentos oficiais, as categorias de análise que responderam à indagação norteadora dessa dissertação, as quais se dividem em três eixos: (a) Educação Básica de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins; (b) Educação Integral e Humanizada; e (c) Territórios Educativos: Integração entre Políticas Educacionais e Sociais.

A autora conclui que essa pesquisa amplia o debate sobre as políticas de educação em tempo integral e enfatiza a importância de compreender as significações dessas políticas educacionais, bem como, ao mesmo tempo, de repensar o papel da escola ao efetivar políticas de permanência do aluno e de ampliação da jornada escolar.

O trabalho ***Escola de Tempo Integral: Análise do Processo de Implementação em Campo Grande***, de Vania Lucia Ruas Chelotti de Moraes (2015), teve como objetivo analisar o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande, com vistas a apreender sua concepção de educação integral e escola de tempo integral e identificar os elementos capazes de contribuir para o incremento da qualidade educacional.

Foram realizados estudos bibliográficos, análise dos documentos norteadores da implementação do Projeto e análise de dados de campo, por meio de solicitação de dados impressos das Escolas de Tempo Integral e de realização de entrevistas com seus dirigentes escolares e com técnico da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo acompanhamento de sua implementação.

Moraes (2015) conclui que, ao longo dos anos em que se desenvolveu o processo de implementação, a escola caminha para assumir um papel predominantemente assistencialista em detrimento do democrático, na medida em que os incrementos propostos no seu Projeto em relação à estruturação curricular interdisciplinar, ao desenvolvimento da fluência tecnológica, ao uso intensivo de tecnologias, à formação continuada de professores, à operacionalização do sistema Integraeduca e ao acompanhamento realizado pela secretaria não estão sendo plenamente desenvolvidos.

Outra dissertação relacionada à implementação da Educação em tempo integral tem por título: ***Políticas de tempo integral em Governador Valadares: O trabalho docente em foco***, de Erika Christina Gomes de Almeida (2013). A autora pesquisou como se configura o trabalho docente na Escola em Tempo Integral (ETI), política de tempo integral implantada pela rede municipal de ensino de Governador Valadares – MG.

As estratégias metodológicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a aplicação de técnica de obtenção de dados empíricos: entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas. Almeida (2013) conclui que, no processo de constituição, o fazer-se docente da/na ETI está sendo marcado por

conflitos e tensões provocados por diversos fatores, dentre os quais a coexistência de dois grupos trabalhando conhecimentos e saberes de naturezas distintas escolares e não-escolares perpassados pelas relações de trabalho também díspares.

A autora acrescenta que os dados não permitem afirmar que há, por parte dos docentes, uma concepção de educação integral consolidada que, conseqüentemente, oriente suas práticas. A interpretação dos dados levou a considerar que os professores ainda partem de sua experiência anterior: a escola de tempo parcial como fundamento de suas práticas na ETI; também são balizas do seu trabalho as diretrizes advindas das legislações municipais e dos cadernos pedagógicos.

Considera-se relevante destacar outra dissertação, intitulada ***Projeto escola de tempo integral como política pública em escolas de educação básica de Diamantina***: mais tempo de uma outra educação? - de Wanderleia Lopes Liborio Figueiredo (2017), pelo fato de abordar a implementação de uma Política de Educação em Tempo Integral. O objetivo do trabalho foi investigar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, a sua trajetória, bem como analisar se o “mais tempo” nestas escolas ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Figueiredo (2017) concluiu que os projetos e programas relacionados à educação integral nas escolas pesquisadas estão em decurso de implementação, mas ainda não estão consolidados conforme as diretrizes estabelecidas pela SEE/MG. O tempo a mais nestas escolas, do PROETI ao PEI, ainda não significa mais tempo de uma outra educação, mas uma importante experiência da ampliação da jornada de permanência diária dos alunos, tendo em vista o caráter assistencialista desempenhado por estes projetos.

Estima-se que o resultado dessa pesquisa contribua para reflexões acerca da implantação e funcionamento dos projetos e programas educacionais com ampliação de jornada escolar, servindo de subsídios para implantação em outras escolas, e, principalmente, direcionando visão mais atenta para as dificuldades apontadas, bem como para as possibilidades de desenvolvimento de atividades que realmente sejam traduzidas em mais educação, entendida como educação integral.

## **4 METODOLOGIA**

Esta seção tem como objetivo a metodologia utilizada, considerando as contribuições sociais e cognitivas da Política de Educação em Tempo Integral na perspectiva dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, nas escolas municipais de Maracanaú, avaliando o processo de implantação da política, considerando a necessidade de uma formação mais ampla e em conformidade com o avanço de novas ferramentas tecnológicas e científicas a disposição do Estado como regulador do desenvolvimento cultural, social e econômico, e considerando, ainda, que a escola exerce um papel fundamental em todas as etapas do ensino, e que sua estruturação determina a capacidade de ajustamento social diante de tantas adversidades.

Tem como intenção problematizar sobre a consolidação dos efeitos propostos pela referida política pública com base nos inúmeros desafios conjunturais, estruturais e sociais. Com essa problematização, efetivou-se um estudo de caso na implantação da Escola em Tempo Integral na rede de ensino do Município de Maracanaú/CE, mostrando as escolas que iniciaram sua jornada de tempo integral, a fundamentação legal da política educacional que respalda a ampliação da jornada escolar e as diretrizes previstas para atender as demandas e desafios decorrentes desta política pública.

A pesquisa, então, parte da hipótese de que existe uma diferença intencional quanto à defesa da implantação da escola de tempo integral e a efetivação dos processos como provedores de uma transformação social, o que foi analisado por meio de instrumentos metodológicos de pesquisas de campo nas escolas de tempo integral, tudo isso alicerçado pela pesquisa documental e bibliográfica, questionário e entrevista. Desta maneira, foram evitadas informações e dados desvinculados da realidade educacional.

### **4.1 Tipologia da pesquisa**

Esta proposta, ao mesmo tempo em que se propõe como instrumento de pesquisa, também se exprime como projeto de avaliação de política pública. Para alcançar o objetivo principal deste estudo, foi desenvolvida uma análise da política de Educação de Tempo Integral no Município de Maracanaú, com foco nos alunos das

séries finais do ensino fundamental. Para tanto, recorreu-se a uma demanda de natureza qualitativa, cujo objetivo é obter a compreensão qualitativa do problema. A amostra é tomada por um número pequeno de casos. A coleta dos dados não é estruturada e sua análise não é estatística (Malhotra *et al*, 2001).

Conforme Las Casas (2012, p. 140), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada e não tenta enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

A pesquisa ainda tem caráter descritivo e exploratório, por proporcionar esclarecimento e compreensão para o problema enfrentado. Seu processo de pesquisa não é estruturado caracterizando-se como flexível. (Malhotra *et al*, 2001).

Por intermédio da análise do contexto na qual a política foi inserida e os sujeitos envolvidos, a pesquisa evidencia a percepção dos fundamentos da implantação da escola em tempo integral e os desafios na adequação estrutural e socioemocional de todos gestores, professores, alunos e da comunidade envolvida no processo, bem como sua relação com a política formativa de um estado neoliberal preocupado em atender suas necessidades mais urgentes na senda profissional por meio dos cursos técnicos.

Conforme Rodrigues (2008) e Gussi; Oliveira (2016), a área de estudos e práticas da avaliação de políticas públicas tem recebido orientação histórica por modelos tecnicistas que demandam pelos resultados de avaliações direcionados para a verificação da eficiência, eficácia e efetividade das políticas. Trata-se de uma perspectiva hegemônica nesta senda, amplamente difundida e alinhada com a agenda econômica e a política neoliberal contemporâneas.

Os autores ainda reforçam a ideia de que, no concerto da avaliação das políticas públicas, o paradigma tecnicista alinhado à abordagem positivista seja dominante entre os estudos no terreno da avaliação de políticas públicas. Outras perspectivas, então, têm surgido nas últimas duas décadas, emergindo avaliações que denotam novas perspectivas epistemológicas e metodológicas com a configuração de enfoques contra-hegemônicos no âmbito da avaliação.

Rodrigues (2008) parte da inquietação epistemológica de que concepções e modelos positivistas, em abordagens lineares, reduzem o conhecimento avaliativo às análises objetivadas de dados coletados, limitando a avaliação à construção estrita de indicadores de resultados em aderência, única e exclusiva, aos objetivos previamente formulados pela política (eficácia), a relação custo-benefício (eficiência) e a avaliação de impactos (efetividade em relação ao proposto e previsto).

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

Nesse intuito, Rodrigues (2008) mostra os fundamentos da sua proposta avaliativa por meio de quatro eixos analíticos da AP.

- I. Análise de Conteúdo do Programa, abordando a formulação, as bases conceituais e a coerência interna da política;
- II. Análise de Contexto, que se refere ao levantamento de dados sobre o momento político, social, econômico e cultural que levou à implementação da política ou programa;
- III. Trajetória Institucional, que busca a coerência do programa ao longo de suas vias institucionais;
- IV. Espectro Territorial e Temporal, que dimensiona a implementação da política no contexto territorial de sua aplicação e as mudanças ao longo do tempo.

Reconhecendo o lugar da Avaliação em Profundidade nesse campo como contra-hegemônico, Gussi (2015) considera um conjunto de elementos que demarcam uma avaliação que se reconheça assim posicionada:

(...) uma avaliação baseada na experiência empírica dos programas/políticas, atentando para como são executados no seu cotidiano institucional e fora dele; - uma avaliação baseada na construção das trajetórias institucionais dos programas/políticas em foco, associadas às trajetórias de vida dos participantes (GUSSI, 2008); - uma avaliação participativa, com foco no ponto de vista de distintos sujeitos institucionais e/ou beneficiários acerca dos programas e políticas, que resulta numa compreensão hermenêutica da política e não no seu julgamento final; - uma avaliação com a articulação entre o texto do programa (marcos legais, conceitos, objetivos e ações) e os seus distintos contextos: histórico, econômico, político e social (Lejano, 2012); - uma avaliação que permite a formulação de novos indicadores socioculturais, construídos na/com a etnografia, chamando atenção para outras dimensões, tais como, sociais, culturais, políticas e ambientais (Gonçalves, 2008); - uma Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008, 2011), sob uma perspectiva

antropológica, como um campo epistemológico acerca da avaliação de políticas públicas de caráter social (Gussi, 2015, p. 22- 23).

Gussi e Oliveira (2016, p.1) interpelam epistemologicamente a avaliação com as seguintes perguntas: “para que avaliar? Como avaliar? Avaliar para quem? Qual o sentido de avaliar políticas públicas no atual contexto político brasileiro?”

Na sequência, afirmam que essas questões apontam para a necessidade de formulação de outros parâmetros de avaliação que vão além de definições operacionais conduzidas por modelos avaliativos preconcebidos e se distanciam da agenda política e do modelo técnico-formal de avaliação.

## 4.2 Sujeitos da Pesquisa

Considerando o objetivo desta pesquisa, que é o de analisar a Política de Educação em Tempo Integral de Maracanaú-CE, tem-se um universo como sendo representado por todas as escolas integrais no Município, no entanto, a demanda realizou um estudo de caso em apenas uma escola: a primeira escola integral do Município.

Destaca-se o fato de que escolas em tempo integral são aquelas que possuem uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas, durante todo o período letivo, e que os estudantes passam o dia inteiro no estabelecimento escolar, onde realizam três refeições por dia, inclusive o almoço.

O quadro a seguir demonstra a caracterização da 1.<sup>a</sup> escola de tempo integral da rede municipal de ensino.

Quadro 3 – Caracterização da 1.<sup>a</sup> escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Maracanaú.

Ord.	Escola	Quantidade de alunos	Turnos de funcionamento
1	ECIM Tancredo Neves, Presidente	380	Manhã e Tarde

Fonte: Maracanaú - Secretaria de Educação (2023).

Assim, a pesquisa foi efetivada nesta unidade educacional descrita no quadro anterior, assim como na Secretaria de Educação, com o detalhamento da coleta e análise dos dados especificadas em subseção posterior.

### 4.3 Técnica de coleta e análise dos dados

Para a realização deste trabalho, foram utilizadas quatro técnicas de coleta de dados: o questionário, a entrevista semiestruturada, a pesquisa documental e a bibliográfica.

Gil (2011), Fachin (2005) e Joseph Hair Jr *et al* (2005) conceituam questionário como uma técnica ou instrumento de coleta de informações/dados, muito utilizada em pesquisa científica de cunho teórico-empírico. O questionário dá azo ao levantamento de percepções, opiniões, crenças, sentimentos, interesses e demais terminologias congêneres, acerca de um determinado fenômeno, fato, acontecimento, ocorrência, objeto ou empreendimento.

As entrevistas são a maneira mais comum de conseguir dados qualitativos (Cedro, 2011; Boni; Quaresma, 2005; Duarte, 2004). De acordo com Manzini (2004), a entrevista semiestruturada é aquela que possui um roteiro de questões básicas previamente estabelecidas e que fazem referência aos interesses da pesquisa. Ela diverge da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, sendo capaz de alterar as perguntas no decorrer das respostas.

O questionário (apêndice E) foi respondido pelos gestores escolares e, quanto à entrevista, ela foi realizada em três momentos. O primeiro na Secretaria de Educação de Maracanaú, direcionada ao Secretário da pasta ou a alguém designado por ele (apêndice B), o segundo, na escola selecionada para esta pesquisa, com a diretora geral e coordenadores pedagógicos e financeiros (apêndice C), e o terceiro direcionado a um grupo de alunos dos anos finais (apêndice D), estudantes da escola que participa desta pesquisa.

Todos os entrevistados, contabilizando cinco pessoas mais uma amostra de seis alunos, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disposto no Apêndice A deste projeto. O quadro que segue evidencia, por objetivo específico os tipos de coleta e análise dos dados.

Quadro 4 – Técnicas de coleta e análise de dados, por objetivo específico

Objetivo específico	Técnica de coleta de dados	Técnica de análise de dados
Investigar como se deu a implementação da política de educação integral no Município de Maracanaú.	Pesquisa documental e entrevista semiestruturada ao gestor da Secretaria de	



	Educação, diretores e coordenadores pedagógicos	Análise de conteúdo
Verificar as contribuições sociais da política de educação integral.	Entrevista semiestruturada com diretores, coordenadores pedagógicos e estudantes	
Identificar os desafios da política de educação integral no município, na perspectiva dos gestores e da Secretaria de Educação.	Entrevista semiestruturada com diretores, coordenadores pedagógicos e com o Secretário de Educação	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A técnica de análise escolhida para esta pesquisa é a de Análise de Conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41).

A Análise de Conteúdo é entendida como um arcabouço de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que visa a examinar distintos aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados na análise de dados e, de acordo com Bardin (2011), se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após amostrar o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa e os procedimentos metodológicos que a norteiam, nesta seção estão os dados observados. Inicialmente, se faz necessária uma breve caracterização da escola pesquisada, para em seguida descrever-se o que foi verificado em campo.

### 5.1 Resultados educacionais de Maracanaú

O Município de Maracanaú está localizado na Região Metropolitana de Fortaleza e ocupa o 2º (segundo) lugar em arrecadação de tributos do Estado do Ceará. Mediante uma política dirigida para captação de grandes indústrias de bens, consumos e serviços, o Município se desenvolveu com o passar dos tempos e se mostra como uma grande alternativa para investimentos nas diversas áreas do conhecimento e desenvolvimento social. Neste sentido, Maracanaú procura investir em sua rede de educação, com fortes investimentos nas mais variadas maneiras de consolidar a formação integral de crianças, jovens e adultos.

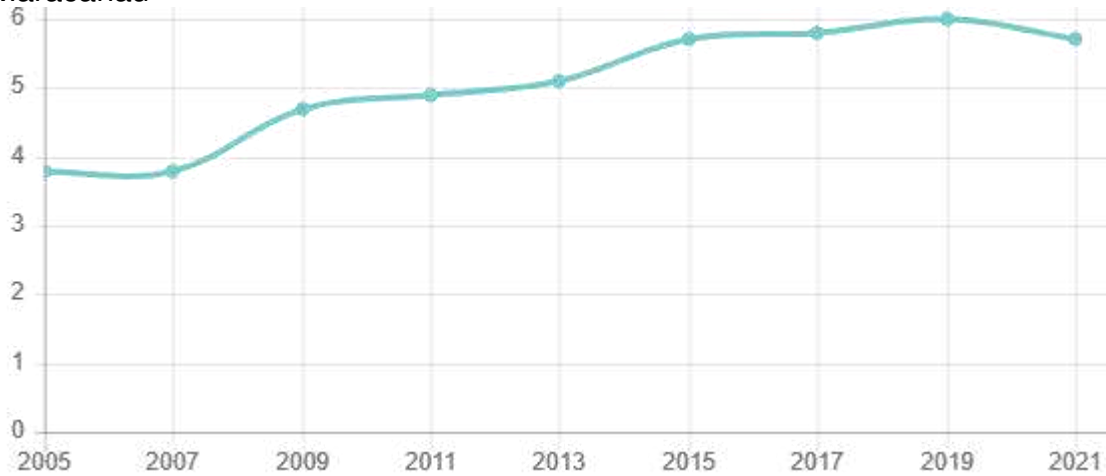
Nessa perspectiva, para analisar os resultados educacionais da ECIM Presidente Tancredo Neves, é de elevada importância examinar, primeiramente, os resultados dos indicadores de Maracanaú, Município-Sede da pesquisa. Para isso, procedeu-se a uma verificação dos resultados do Município no período de 2011 a 2023.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Município de Maracanaú alcançou, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>1</sup> de 2021, a média de 5,7 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 5,2 para os anos finais, conforme expresso nos gráficos a seguir.

---

<sup>1</sup> Indicador nacional que possibilita medir a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é calculado a partir de dois indicadores: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Maiores informações podem ser acessadas na página: [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica \(Ideb\) — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](https://www.inep.gov.br/indicadores/indicador-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb)

Gráfico 1 – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do Município de Maracanaú

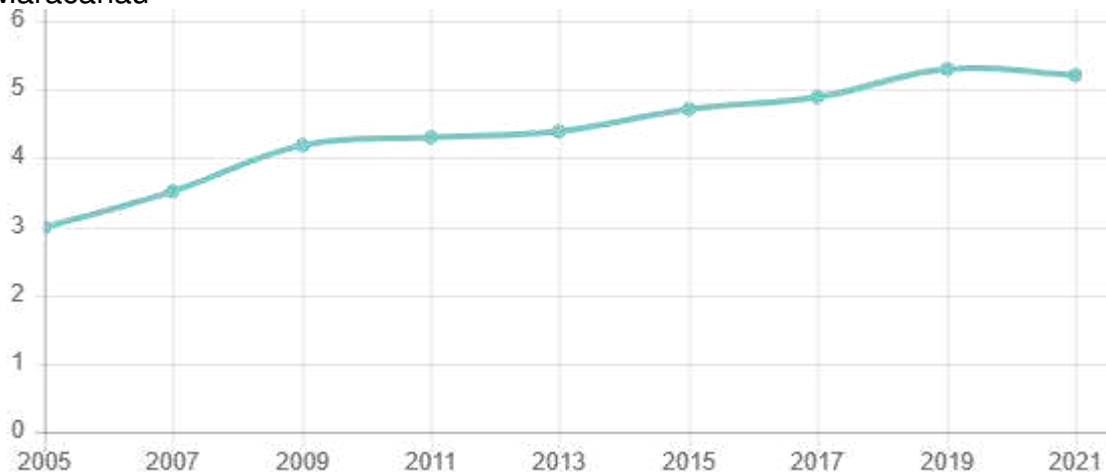


Fonte: IBGE | Cidades@ | Ceará | Maracanaú | Pesquisa | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | 2019

Em linhas gerais, os dados do gráfico 1 denotam que até a edição de 2019, o Município de Maracanaú expressava uma linha crescente no IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental, observando-se que, na edição de 2019, o Município atingiu a média 6,0.

Verifica-se, entretanto, uma oscilação para menos dos dados observados na edição de 2021. Vale lembrar que neste período a população mundial estava travando uma luta desafiadora contra a pandemia da covid-19, que deixou sequelas em todas as dimensões da sociedade, especialmente na área da saúde e na esfera educacional. O gráfico seguinte aponta os resultados do IDEB para o 9º.

Gráfico 2 – IDEB dos anos finais do ensino fundamental da rede pública do Município de Maracanaú



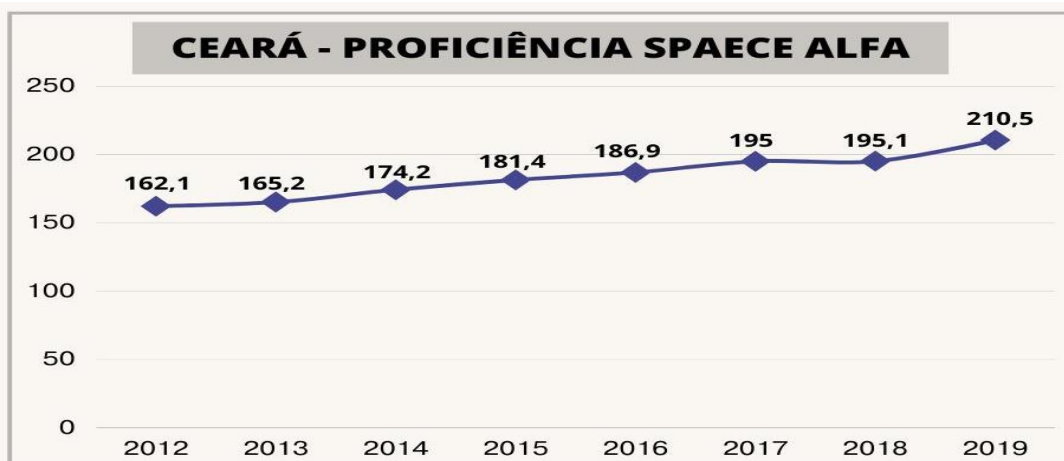
Fonte: IBGE | Cidades@ | Ceará | Maracanaú | Pesquisa | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | 2019

Embora os indicadores do IDEB dos anos finais expressem uma evolução nas médias do Município em sua linha histórica, ao se realizar breve comparação com os resultados observados no gráfico 1, constata-se que esta etapa de ensino obteve médias mais baixas à extensão do percurso observado. Neste sentido, infere-se que estes anos escolares demandam maiores esforços para a elaboração e consolidação das aprendizagens escolares.

Observa-se, ainda, que, na edição de 2021, conforme visto nos anos iniciais, os anos finais também exprimiram uma oscilação para menos em seu resultado, a justificar-se, mormente pelo período pandêmico, que reverberou negativamente no prosseguimento das atividades escolares presenciais dos estudantes.

Em se tratando do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)<sup>2</sup>, o Município obteve os seguintes resultados, conforme disposto nos gráficos abaixo. Estão, inicialmente, os resultados no Município para o 2º ano do ensino fundamental.

Gráfico 3 – Resultados do SPAECE de Maracanaú – 2º ano do ensino fundamental



Fonte: Elaborado com base nos dados de :<https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net>

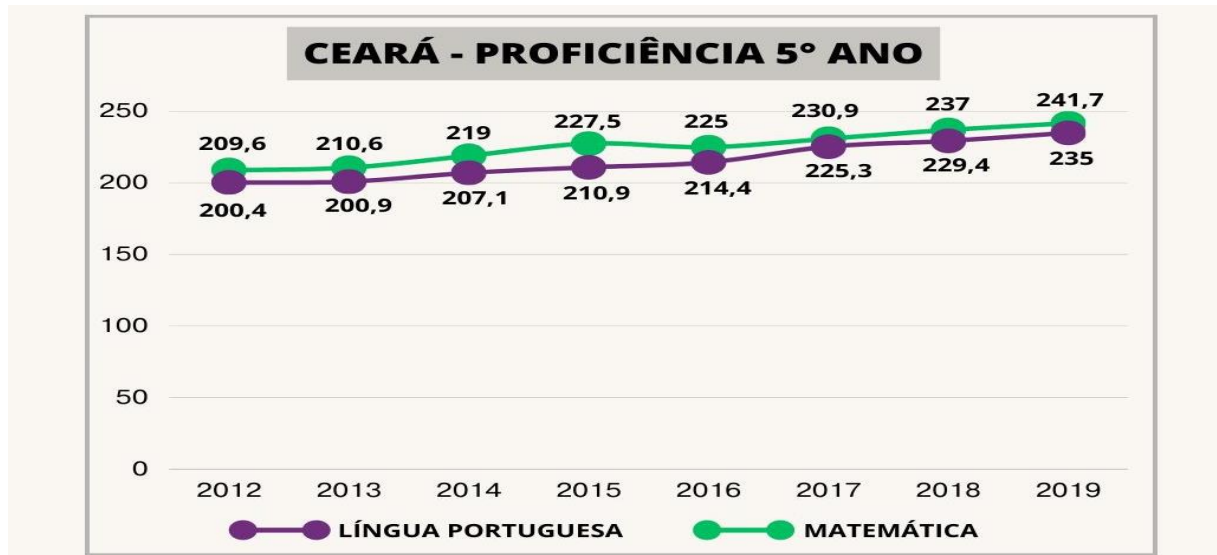
Os indicadores do gráfico 3 denotam que o Município de Maracanaú vem conseguindo elevar a proficiência para este ano escolar.

<sup>2</sup> Avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas estaduais e municipais do Estado do Ceará, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

É importante pontuar que a escala de alfabetização utilizada para avaliar os dados dos indicadores do 2º ano é constituída por cinco padrões de desempenho, verificados pelas pontuações a seguir: até 75 pontos – os estudantes são categorizados no padrão de desempenho não alfabetizado; de 75 a 100 – alfabetização incompleta; de 100 a 125 – intermediário, de 125 a 150 – suficiente e acima de 150 – nível desejável. Desse modo, de acordo com a escala, o Município de Maracanaú revela para este ano escolar o padrão de desempenho considerado desejável.

No gráfico seguinte, encontram-se os resultados do Município no SPAECE do 5º ano.

Gráfico 4 – Resultados do SPAECE de Maracanaú – 5º ano do ensino fundamental



Fonte: Elaborado com base nos dados de :<https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net>

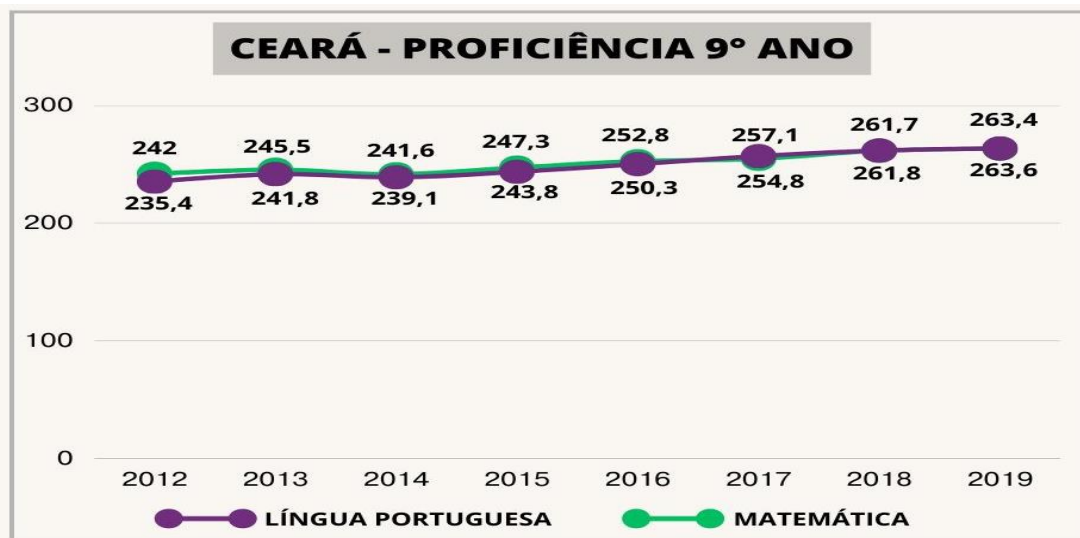
Em conformidade com os resultados do SPAECE para o 2º ano do ensino fundamental, as médias do 5º também revelam uma linha de crescimento para o percurso observado.

Para o 5º ano do ensino fundamental, há proficiências específicas de acordo com os componentes curriculares avaliados: Língua Portuguesa até 125 pontos, corresponde ao nível muito crítico; de 125 a 175, nível crítico; de 175 a 225, nível intermediário e acima de 225, nível adequado. Para os resultados da avaliação de Matemática, até 150 pontos, corresponde ao nível muito crítico, de 150 a 200, nível crítico, de 200 a 250, nível intermediário e acima de 250, nível adequado.

Desta maneira, nota-se que no SPAECE de Língua Portuguesa para o 5º ano o Município encontra-se no nível adequado e para o componente curricular de Matemática os dados denotam que Maracanaú está categorizado no nível de desempenho intermediário.

O gráfico seguinte mostra os resultados do Município para o 9º ano do ensino fundamental.

Gráfico 5 – Resultados do SPAECE de Maracanaú – 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Elaborado com base nos dados de :<https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net>

Para mensuração das proficiências do 9º ano do ensino fundamental, utilizaram-se as seguintes escalas de desempenho. Língua Portuguesa, até 200, nível muito crítico, de 200 a 250, nível crítico, de 250 a 300, nível intermediário e acima de 300, nível adequado. Para Matemática temos, até 225, nível muito crítico, de 225 a 275, nível crítico, de 275 a 325, intermediário e acima de 325, nível adequado.

Nesse viés, verifica-se que, para o componente curricular de Língua Portuguesa, o Município de Maracanaú encontra-se no padrão de desempenho intermediário, enquanto para o componente curricular de Matemática, o Maracanaú está alocado no padrão de desempenho crítico. Infere-se que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental necessitam de maior apoio para consolidação das aprendizagens do componente curricular de Matemática.

## **5.2 Caracterização da escola pesquisada**

A ECIM Presidente Tancredo Neves está localizada na rua 06, s/n, no bairro Novo Maracanaú. A escola foi fundada no ano de 1985 e, em 2012, foi a primeira escola de Maracanaú que passou a atender seus estudantes no formato de escola em tempo integral, consoante o disposto nas diretrizes educacionais oficiais, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE).

A escola conta com a seguinte estrutura física: 11 (onze) salas de aula climatizadas e equipadas com lousas interativas, 1 (uma) sala para gestor geral, 1 (uma) coordenação, 1 (uma) sala para professores, 1 (uma) cozinha, 1 (um) depósito para alimentos, 1 (um) almoxarifado, 1 (um) pátio coberto, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 (uma) sala para laboratório de informática, 1 (uma) sala para laboratório de Ciências, 1 (uma) quadra poliesportiva para prática de esportes e culminância de projetos.

A equipe de colaboradores da escola é formada por 27 docentes, 11 colaboradores administrativos. A gestão da escola é composta por 5 (cinco) membros: 1 (uma) gestora geral, 1 (um) coordenador administrativo financeiro, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 1 (uma) secretária escolar. A escola atende aos anos finais do ensino fundamental, funcionando no formato de tempo integral de 7 (sete) horas até 17 (dezesete) horas. Atualmente a escola conta com uma matrícula de 380 estudantes.

Após esta breve caracterização da ECIM Presidente Tancredo Neves na subseção a seguir estão expressos os resultados educacionais da escola observados no IDEB e no SPAECE.

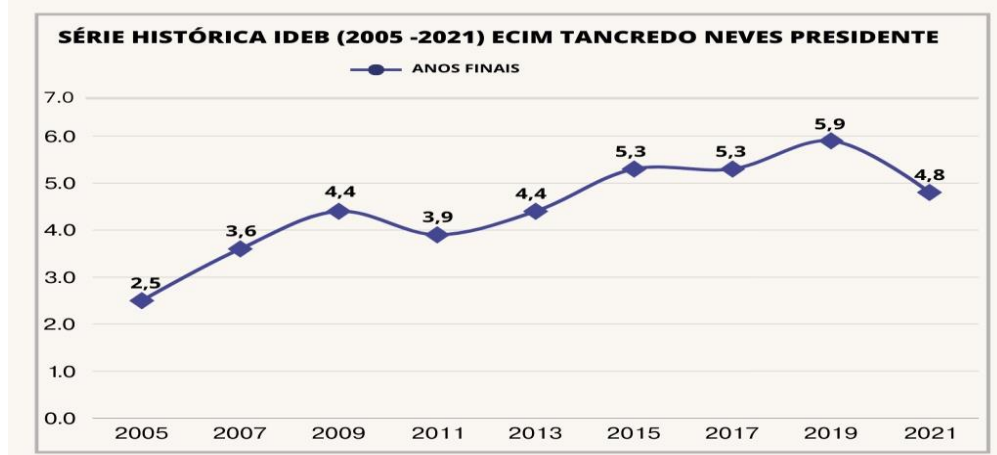
### ***5.2.1 Resultados da ECIM Presidente Tancredo Neves***

A crescente cultura da gestão por via de resultados é latente na realidade educacional, seja no plano mundial, nacional ou local. De acordo como o Boletim do Professor, CEARÁ (2019, p. 8), os indicadores aferidos nas avaliações educacionais externas, “são considerados instrumentos indispensáveis para que gestores de secretarias e das escolas, bem como os professores, monitorem a qualidade da educação oferecida no contexto atual e ao longo do tempo”, de modo a se afirmar que munidos dos seus resultados a escola redefine as estratégias e metodologias que

julgue serem as melhores opções para a consolidação da aprendizagem significativa dos estudantes.

Nesta perspectiva, a seguir encontram-se os resultados do IDEB e do SPAECE da ECIM Presidente Tancredo Neves.

Gráfico 6 – Resultados do IDEB dos anos finais da ECIM Presidente Tancredo Neves



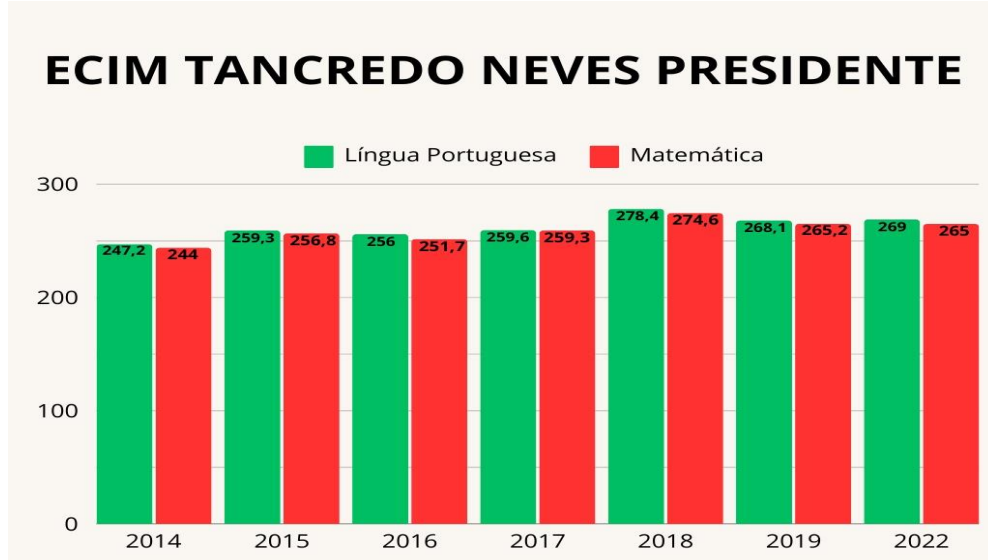
Fonte: Elaboração própria.

Para melhor analisar a efetividade da implantação da escola em tempo integral, procedeu-se a uma análise dos resultados do IDEB, estabelecendo como parâmetro o ano letivo da edição de 2011, por ter sido o ano em que a escola passou a atender seus estudantes em tempo integral. Destaca-se o fato de que o IDEB deste ano letivo denotou que a escola teve um ano delicado relativamente à consolidação das aprendizagens dos estudantes. Dessume-se que a adaptação da escola de tempo integral tenha afetado os estudantes nesse período de implantação.

Estabelecido o critério de análise, antes e após atendimento em tempo integral, nota-se claramente que, embora a escola viesse em uma linha crescente (2005, 2007, 2009), melhorou seus resultados após a implementação do tempo integral; contudo, é importante ressaltar que em conformidade como os dados gerais do município, na ECIM Tancredo Neves também se observou uma queda do índice do IDEB para o ano de 2021, de 5,9 para 4,8, evidenciando que o período pandêmico afetou negativamente o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.



Gráfico 7 – Resultados do SPAECE do 9º da ECIM Presidente Tancredo Neves



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da linha histórica do SPAECE do 9º ano da escola em Língua Portuguesa revelam que a escola vem conseguindo se manter no padrão de desempenho intermediário desde a edição do ano de 2015, que corresponde à proficiência no intervalo de 200 até 250 pontos. Nota-se que, nos anos de 2020 e 2021 não foram realizadas avaliações externas do SPAECE devido a ocorrência da pandemia da covid-19. Salieta-se, ainda, que, na edição do ano de 2022, mesmo após a pandemia, a escola conseguiu elevar seu resultado na proficiência de Língua Portuguesa.

No componente curricular de Matemática, verifica-se que a escola demonstra, desde o ano de 2014, padrão de desempenho considerado crítico, proficiência considerada no intervalo de 225 até 275 pontos. Faz-se uma observação de maneira positiva na edição 2022, pois, embora a escola não tenha elevado seu índice, também não foi objeto de uma queda considerável, visto que se tratou da primeira edição do SPAECE pós pandemia e considerando que a Matemática é um componente curricular desafiador nacional

### **5.2.2 Perfil dos gestores da escola**

Conforme está na caracterização da ECIM Presidente Tancredo Neves, a gestão da escola é composta por cinco integrantes. Para este estudo, optou-se por

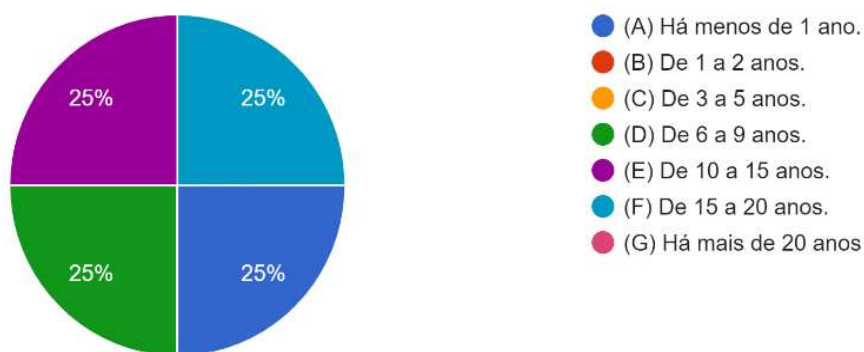
entrevistar a equipe gestora que está à frente das questões pedagógicas e administrativas da escola.

De acordo com os dados observados em relação à idade dos gestores, restaram obtidos os seguintes indicadores: 25% entre 31 a 40 anos, 50% entre 41 e 50 anos e 25% entre 51 e 60 anos. Com relação a formação inicial dos gestores, há 50% dos profissionais graduados em Pedagogia, 25% em Matemática e 25% em Ciências.

Quanto ao nível de escolaridade dos membros do grupo gestor, todos possuem especialização na área em que atuam e obtendo esta condição com a seguinte representação; 25% concluíram a especialização há menos de 1 ano, 75% concluiu este nível de ensino de três a sete anos e 25% de oito e catorze anos.

Quanto ao tempo em que exercem a função como gestores, eis os seguintes resultados expressos no gráfico abaixo.

Gráfico 8 – Tempo em que exercem a função de gestores

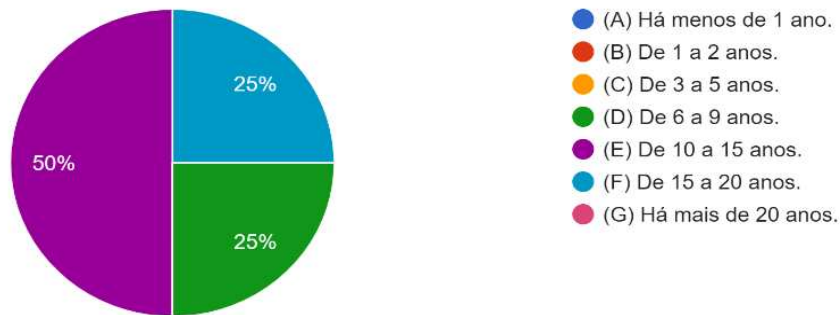


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados observados no gráfico, verifica-se que 25% dos gestores exercem essa função há menos de 1 ano, 25% de seis a nove anos, 25% de dez a 15 anos e 25% de 15 a 20 anos. Desta maneira, deduz-se que 25% da gestão, que corresponde a um gestor, irá precisar de maior apoio para continuar o desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas da escola.

Em se tratando do tempo que exerciam suas funções profissionais nesta escola, eis as seguintes respostas.

Gráfico 09 – Tempo em que trabalham na ECIM Presidente Tancredo Neves

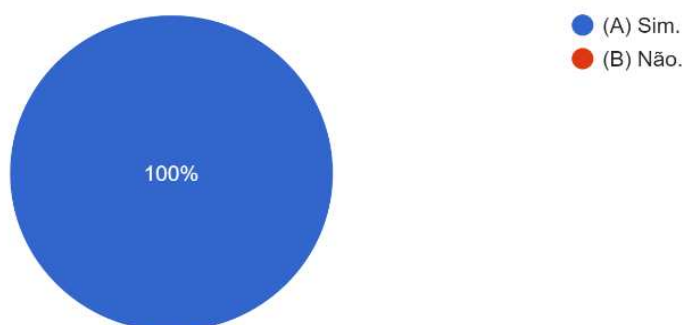


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os indicadores, vê-se que 50% do grupo gestor já trabalham nesta escola de dez a 15 anos, 25% de 15 a 20 anos e 25% de seis a nove anos. Destacam-se esses dados de maneira positiva, pois demonstram que os gestores já conhecem a dinâmica da comunidade escolar em que atuam.

No que é pertinente à formação continuada - como treinamentos, capacitações e demais atividades de atualização da função - 100% dos gestores indicaram que participam das atividades de formação, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 10 – Participação nas formações continuadas



Fonte:

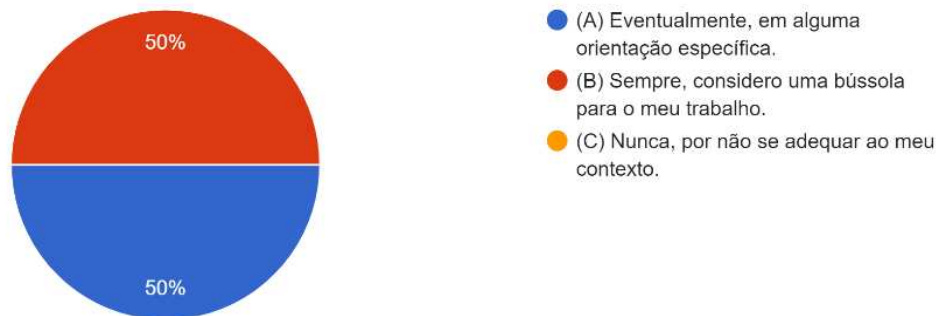
Elaboração própria.

Com arrimo neste resultado, infere-se que a equipe gestora procura estar em constante atualização para melhor desenvolver suas atividades laborais. Finaliza-se essa parte do perfil dos gestores, perguntando acerca do uso dos conhecimentos

adquiridos nestas formações continuadas. Para este item, eis as seguintes respostas, verificadas no gráfico abaixo.

Gráfico 11 – Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações continuadas

Fonte:



Elaboração própria.

Com relação a este item, comprova-se que 50% dos gestores afirmaram que sempre utilizam os conhecimentos das formações continuadas em suas ações na escola, por considerarem estes conhecimentos como uma bússola para a realização do trabalho. Também se notou, porém, que 50% afirmaram que utilizam esses conhecimentos de maneira eventual, em alguma orientação específica.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, procurou-se realizar entrevistas semiestruturadas que verificassem todos os elementos pedagógicos, administrativos e sociais que fizeram parte do processo de implantação da primeira escola de tempo integral no Município de Maracanaú. Deste jeito, tem-se uma dimensão melhor de todos os aspectos que interagem para efetivação do tempo integral e desafios que precisam ser superados durante o percurso.

Nas subseções que seguem, estão as análises das entrevistas realizadas com o representante da Secretaria Municipal de Educação, com os gestores escolares e os estudantes da ECIM Presidente Tancredo Neves.

### 5.3 A implementação da política de educação de tempo integral no Município de Maracanaú

Com o objetivo de investigar como se deu a implementação da política de educação de tempo integral no Município de Maracanaú, mostra-se a seguir a análise das respostas obtidas às questões feitas aos sujeitos entrevistados. Participaram da

pesquisa 11 (onze) respondentes, sendo um gestor educacional, quatro gestores da escolares, sendo um diretor geral, dois coordenadores pedagógicos e um coordenador administrativo-financeiro; e seis alunos da escola investigada.

As respostas às entrevistas foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo, e algumas questões foram feitas para todos os sujeitos, as quais foram analisadas em conjunto, na perspectiva de se identificar consensos, dissensos, elementos novos, de maneira a se fazer categorizações dos achados e inferências expressas no decorrer do ensaio dissertativo.

Prezando pelo anonimato dos sujeitos desta pesquisa, estes serão identificados, conforme a codificação que segue.

Gestor Educacional: responsável na Secretaria de Educação por participar diretamente do processo de implementação da política;

Diretora Escolar: responsável pela implementação da política na escola investigada;

Coordenador Pedagógico 1 ou 2 e Coordenador Administrativo-financeiro: corresponsáveis pela implementação da política na escola e;

Alunos 1 a 6: Discentes da escola investigada.

No tocante às motivações do Município para a decisão de implantar escolas de tempo integral, a gestão educacional relata que houve muita inspiração no Programa Mais Educação, o qual possui caráter de jornada ampliada e com uma grande esperança em melhorar os resultados de aprendizagem.

O Programa Mais Educação, do Governo Federal, foi o grande indutor dessa política no contexto local. (Gestão educacional).

Havia uma inquietação em relação aos déficits de aprendizagem (GESTÃO EDUCACIONAL).

As principais motivações ou esperanças apontavam para a redução ou recuperação dos déficits de aprendizagem em cada ano escolar (GESTÃO EDUCACIONAL).

Esperava-se que estando em mais tempo sob os cuidados da escola os estudantes avançassem mais incisivamente em suas curvas de aprendizagem, e que isso fosse refletido nos indicadores de sucesso escolar (GESTÃO EDUCACIONAL).

Transpondo essas motivações, havia ainda uma série de aparatos legais que favoreciam a implementação, assim como a melhoria no financiamento federal.

A possibilidade de contar com instrumentos normativos e prescritivos do Governo Federal (Resolução, Financiamento, Guia de implementação etc.), favoreceu consideravelmente à tomada de decisão pela implementação dessa política em nível local (GESTÃO EDUCACIONAL).

No campo do financiamento, merece destaque a possibilidade de contar com 30% de acréscimo na *per capita* do Fundeb por cada aluno declarado no Censo Escolar. Isso contribuiu para impulsionar a medida (GESTÃO EDUCACIONAL).

A Política de Educação em Tempo Integral em Maracanaú desenvolveu-se em duas fases distintas, adaptando-se ao largo do tempo para melhor atender às necessidades educacionais de seus estudantes e às condições de infraestrutura das escolas. Este modelo é um pilar importante para uma educação de qualidade e mais abrangente para as crianças e adolescentes da região.

O primeiro momento dessa política começou por volta dos anos 2007/2008, quando foi implementado o Programa Mais Educação. Esse programa foi uma iniciativa federal com vistas a expandir a jornada escolar de crianças e adolescentes em escolas públicas. Em Maracanaú, esse modelo foi adotado com uma particularidade: os estudantes participavam de atividades no contraturno escolar, mas não permaneciam na escola durante o horário do almoço. Eles voltavam para suas casas após as aulas regulares da manhã e retornavam à tarde para as atividades complementares. Esse formato levava os alunos a ampliar seu aprendizado e participar de variadas oficinas e práticas educativas, porém com uma interrupção para o almoço em casa.

A segunda fase começou em 2011, quando Maracanaú iniciou uma política mais ambiciosa de educação integral, financiada com recursos próprios e por meio de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Neste novo modelo, a criança permanece na escola em um horário estendido, das sete à 17 horas. Esse sistema representa uma experiência mais contínua de aprendizado, sem interrupções significativas durante o dia. Além das aulas regulares, são oferecidas diversas atividades extracurriculares - como esportes, artes, música, entre outros - que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, são incluídas na rotina as refeições - como o almoço - garantindo que os estudantes recebam a nutrição adequada enquanto estão na escola.

É importante delimitar de qual educação integral estamos falando. Isto por que, ao longo desse tempo, nós contamos com duas iniciativas dessa política: a primeira, comumente chamada de contraturnoescolar, mas que, no caso de

Maracanaú, o estudante não permanece na escola no horário do almoço, o que no início era o Programa Mais Educação, praticada desde 2007/2008, e a segunda, praticada desde 2011, e mantida totalmente com recursos próprios e Fundeb, onde a criança permanece na escola das 7:00 às 17:00 (GESTÃO EDUCACIONAL).

A escola em tempo integral representa um avanço significativo em relação ao Programa de Jornada Ampliada, pois os alunos têm um dia totalmente integrado de atividades educativas, o que é benéfico para as famílias, que não precisam se preocupar com o deslocamento dos filhos durante o dia, e a situação oferece uma rotina mais consistente e produtiva para os estudantes.

A transição das escolas de Maracanaú para a educação em tempo integral ilustra um compromisso contínuo com a melhoria e inovação educacional. Este sistema não apenas amplia o tempo de aprendizagem mas também proporciona uma abordagem holística à educação, que inclui o bem-estar físico, emocional e intelectual do estudante.

Apesar de muitas expectativas, o início da implementação da política de educação integral expressou dificuldades e muitas resistências, o que foi sendo superado com o passar dos anos.

Quando ela passou a ser tempo integral, foi em 2012, quando a vulnerabilidade aqui no bairro Novo Maracanaú era gritante. Inclusive, o nosso público, os nossos alunos, faziam parte dessa cena às vezes de muita violência (DIRETOR ESCOLAR).

A princípio, nós não tivemos muito aceitação, os pais não confiavam nessa política de tempo integral. Nesse primeiro ano de matrícula já integral de mudança de processo, nós tivemos um pedido de 40 transferências, porque os meninos não aceitavam esse estilo de escola (DIRETOR ESCOLAR).

Depois, posteriormente, a secretaria nos deu a assistência (DIRETOR ESCOLAR).

E nós ficamos com um problema seríssimo, porque era como convencer as pessoas a aprovarem esse modelo de sistema de tempo integral (DIRETOR ESCOLAR)

No ano seguinte, a nossa escola caiu até de nível... Diminuímos o número de alunos, porque esses alunos iriam estar o dia todo, a mesma quantidade de alunos da manhã, era os mesmos da tarde, com as atividades formativas, mas sem a gente ter essa noção de como tudo ia funcionar (DIRETOR ESCOLAR)

Quando as coisas foram se encaixando, a gente estudando, fazendo formação, sensibilizando professores, e foi dando andamento neste processo, a comunidade começou a enxergar de forma diferente. E aí, a gente foi crescendo, tendo eadquirindo a confiança das pessoas. (DIRETOR ESCOLAR)

E o que a gente nota de imediato no início da implementação, foi a não aceitação dos alunos, dos pais, porque era um programa que não era conhecido. Então, nós tivemos uma perda de alunos, os alunos não queriam mais continuar na escola (PEDAGÓGICA 1).

Como os fomos pioneiros, foi um impacto muito grande pela mudança, né, repentina de modalidade, tanto para os professores quanto para os alunos. Então, meio que foi uma seleção natural, no primeiro ano de implantação, para alguns alunos que não se adaptaram a essa realidade de ter que passar o dia na escola, e assim foi um processo de muitas melhorias de amadurecimento, de aprendizado, de tentativas de acerto e erro, até a gente conseguir moldar a escola do jeito que a gente pretendia (COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO).

Para os alunos novatos, sempre tem essa adaptação, principalmente dos que não vêm de um mesmo regime de tempo integral, então os dois primeiros meses a gente sempre considera o período de adaptação para esses alunos novatos (COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO).

Depois era uma fila de menino para escolher qual a atividade formativa que eles queriam (DIRETOR ESCOLAR).

Com o passar do tempo, foi crescendo, foi vendo os resultados (PEDAGÓGICA 1).

Em relação ao desenho de implementação da escola em tempo integral, a gestão educacional afirmou que teve inspiração no Programa Mais Educação, no entanto havia muitas preocupações quanto às adaptações, principalmente estruturais, da escola, e que, passados mais de dez anos dessa implementação, alguns desafios ainda permanecem.

A referência inicial foi o Programa Mais Educação, com algumas alterações: de 7 para 10 horas de atividades diariamente, contando com o tempo do almoço (GESTÃO EDUCACIONAL)

Havia preocupações no campo físico e estrutural das escolas, como as instalações e os equipamentos necessários, além dos aspectos pedagógicos, como o currículo e a relação com os estudantes, familiares e contexto (GESTÃO EDUCACIONAL).

Havia/há a necessidade de banheiros adequados para a permanência na escola por todo o dia, a demanda por armários e escaninhos individualizados para armazenagem de itens de uso pessoal, além de outros materiais como colchonetes, espaço e serviço para o descanso ou lazer, dentre outros. (GESTÃO EDUCACIONAL).

Outro grande desafio consiste no serviço de alimentação escolar. Dois lanches por dia mais o serviço de almoço, atendendo plenamente a todas as normas estabelecidas, parece algo que está para além do fazer educacional (GESTÃO EDUCACIONAL).

Essas questões ainda não estão totalmente superadas (GESTÃO educacional).



A gestão educacional acrescenta que a implementação da Política de Educação em Tempo Integral foi facilitada por outro programa vivenciado pelas escolas do Município: o Programa de Autonomia Escolar (PAE). Este representa a transferência, às escolas, de recursos para que estas realizem diversos serviços, manutenções, ampliações estruturais, dentre outros.

Além da inspiração no Mais Educação, outro facilitador foi a existência do Programa de Autonomia Escolar, iniciativa que descentraliza recursos financeiros para as escolas (GESTÃO EDUCACIONAL).

Assim, instituiu-se uma iniciativa para este fim (“Programa Jornada Ampliada”), através do qual recursos passaram a ser transferidos às escolas, dentro dos limites estabelecidos, para que elas mesmas realizassem os serviços ou adquirissem os materiais conforme suas demandas (GESTÃO EDUCACIONAL).

Quanto ao apoio da Secretaria de Educação, as falas dos gestores sinalizam um apoio financeiro efetivo; no entanto, sentiram que o apoio mais pedagógico foi tímido no início e que se intensificou, havendo pouca ampliação de escolas integrais no Município.

Recursos nós tivemos sim, nós tivemos toda uma atenção, uma parceria, a capacitação da política de tempo integral, foi um esforço mais de dentro da escola do que da própria secretaria (...) No início da implantação, ao longo de dez anos, a gente se sentiu um pouco abandonados (...) Agora, tivemos sim, recursos. Nós tivemos um reajuste de aumento do PAE, porque tudo duplica, as despesas, tem água, você gasta demais, os meninos tomam banho, tem a questão de comprar mais gás de cozinha, porque tem o almoço, tudo duplica, são muito recursos que tem que ter a mais para que haja um bom funcionamento, isso aí eu não posso negar que a secretaria sempre nos deu muito suporte (DIREÇÃO ESCOLAR)

De início, a gente teve muito apoio e aí hoje há uma grande quantidade de escolas de tempo integral, então o suporte ainda se torna maior, né? (PEDAGÓGICA 1).

Nós temos os recursos né? A gente tem o PAE, o Jornada, que funciona exatamente voltado para essa parte de contraturno, e aí existe a contratação de monitores, que são os monitores que acabam ministrando essas aulas no contraturno do curso, professores de área, que também coordenam, também, estão a frente desse movimento do contraturno, e faz com que esses alunos, tenham essas experiências... (PEDAGÓGICA 2).

Desde início a secretaria sempre apoiou com formações e capacitações para os profissionais, de como implantar de modelos, de instrumentais, de como se fazer esse processo, os recursos também são maiores para o modelo de tempo integral (PEDAGÓGICA 1).

Segundo o representante da Gestão Educacional, um dos critérios para a escolha das escolas em tempo integral são os altos índices de violência no entorno

do estabelecimento escolar. Outros critérios também foram destacados, como a capacidade de atendimento e a oferta de matrícula nos anos finais do ensino fundamental.

Nas duas primeiras escolas, de anos finais, a escolha deu-se por conta dos altos índices de violência no entorno. As escolas seguintes foram escolhidas tendo como princípio serem dos anos iniciais para facilitar a adaptação dos educandos ao longo do processo de escolarização. Outra condição é a capacidade de atendimento. Assim, sempre que houve demanda ociosa e que a escola poderia atender todos os seus estudantes em tempo integral, isto foi realizado (GESTÃO EDUCACIONAL).

Também temos o caso das escolas cívico-militares do município que são preponderantemente de anos finais. Assim, devido a essas duas ações, as turmas dos anos finais estão sendo priorizadas (GESTÃO EDUCACIONAL).

Atualmente as escolhas estão ocorrendo por diversos fatores, inclusive externos, como o PAIC Integral (política do Estado do Ceará) que iniciou com turmas do 9º ano em 2023, e até 2026 pretende atender todas as turmas de anos finais (GESTÃO EDUCACIONAL).

O currículo foi pensado, considerando uma jornada de 10h (de 7h às 17h), respeitando o intervalo de almoço (de 11h às 13h), sendo realizadas atividades complementares no contraturno escolar do estudante.

Em um turno há o ensino formal, regular (GESTÃO EDUCACIONAL).

No intervalo de 11:00 às 13:00 há espaço para almoço e também para uma série de outras atividades de descanso ou de lazer (jogos, tv etc.), supervisionadas por profissionais (“monitores de almoço”, professores orientadores e membros do núcleo gestor) (GESTÃO EDUCACIONAL).

No outro turno há a formação complementar, que tenta abranger as dimensões física, cognitiva e psicossocial do educando. (GESTÃO EDUCACIONAL).

Temos atividades com base em macrocampos em que podemos destacar o acompanhamento pedagógico (português e matemática), artes (com teatro, dança, música, desenho e pintura), esportes (com futsal, basquete, vôlei, capoeira e recreação), educação ambiental (com atividades de horta escolar), atividades que trabalham o desenvolvimento socioemocional (projeto caminhar) e atividades que utilizam, quando disponíveis, os laboratórios de ciências, robótica e informática educativa, com programação e uso dos instrumentos tecnológicos. Os estudantes são atendidos diretamente por monitores supervisionados por professores das áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Exatas (GESTÃO EDUCACIONAL).

São ofertadas, normalmente cinco atividades formativas para todos os alunos. Na educação infantil é ofertado um trabalho contínuo que considera os macrocampos acima citados para trabalhar com as crianças as três dimensões, as atividades são realizadas pelas professoras das turmas em conjunto com as monitoras (GESTÃO EDUCACIONAL).

Nos anos iniciais temos cinco atividades com 04 horas cada, assim organizadas: duas atividades de acompanhamento pedagógico (língua portuguesa e matemática), para a dimensão cognitiva, e três atividades precisam trabalhar as outras duas dimensões (GESTÃO EDUCACIONAL).

Nos anos finais são duas atividades de acompanhamento pedagógico (língua portuguesa e matemática) para a dimensão cognitiva, mais uma que trabalha as dimensões cognitiva e psicossocial (projeto caminhar), e outras duas que precisam atender as dimensões motora e psicossocial (GESTÃO EDUCACIONAL).

Quanto à avaliação, todos os estudantes são avaliados de forma não classificatória, em três conceitos, sendo eles: Objetivos Plenamente Atendidos – OPA, Objetivos Atendidos – OA e Objetivos Não Atendidos – ONA, conforme resolução do Conselho Municipal de Educação (GESTÃO EDUCACIONAL).

A transição de uma escola de ensino regular para o modelo de educação em tempo integral representa um desafio significativo, tanto para a gestão educacional quanto para a comunidade e gestão escolar. Ao adotar essa nova concepção de educação, são enfrentadas várias dificuldades que precisam ser consideradas e superadas para garantir a eficácia da política e o bem-estar dos envolvidos.

Os grandes desafios foram/são: Estrutura e Pessoal (Gestão educacional).

O maior desafio foi a aceitação, de um dia acreditar, dos pais dizerem, meu filho vai ficar o dia todo numa escola fazendo o que? A confiança no programa, porque era um programa do novo, né? E não só na comunidade, mas os professores também e da comunidade, por um todo, né? (PEDAGÓGICA 1).

O principal desafio que a gente consegue observar é a questão da introdução desses meninos a esse formato do Integral. Fazer com que eles tenham essa consciência de passar o dia todo e queiram passar, né? (PEDAGÓGICA 2).

A maior resistência é na questão da alimentação. A gestão da escola já fez todos os mecanismos, a gente faz assistência social, mas é questão mesmo de falta de educação alimentar, porque a alimentação da escola é excelente, mas aí eles é mesmo sobre a questão da educação familiar em casa, que não é alimentação que contribui pro crescimento deles, e aí na escola eles não querem uma fruta, e por ser tempo integral, a gente serve também o almoço, né? E aí, uma das resistências é a questão da alimentação (PEDAGÓGICA 1).

A questão da adaptação para os funcionários, meio que a carga hora que aumenta de 8 para 10 horas, principalmente para os alunos que precisam passar o dia, e no início eles sentiam muitas dores de cabeça, vontade de ir para casa, então a adaptação foi uma das maiores dificuldades nesse início (COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO).

#### 5.4 As contribuições da política de educação de tempo integral

A Política de Educação em Tempo Integral oferece várias contribuições sociais significativas, especialmente para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Este modelo educacional, ao estender a jornada escolar, não apenas proporciona um aprofundamento acadêmico, mas também promove o desenvolvimento integral do aluno.

Então, só em saber que um filho ia estar tendo no mínimo três refeições, um almoço de qualidade, um lanche de qualidade, isso já foi um do nosso ponto de partida para nós termos credibilidade na comunidade (DIRETOR ESCOLAR).

Quando também o aluno ele estaria estudando, digamos, o dia todo, são 10 horas, onde a criança fica. A criança entra 7h na escola e eu sou vou pegar meu filho às 5 horas da tarde. É muito bom para essas famílias que onde o pai precisa TRABALHAR, as vezes é mãe solteira, as vezes mora com a avó, nós temos muito casos de crianças que são órfãs, de pai ou da mãe, ou de pai e mãe, tem crianças também, que era de abrigo (DIRETOR ESCOLAR).

Foi percebida a grande redução da violência envolvendo estudantes no contexto dessas escolas. Apenas esse fato, à época, já seria suficiente para afirmarmos, deu certo! (GESTÃO EDUCACIONAL)

A escola não tinha tanta credibilidade pela comunidade, porque a escola tinha uma vulnerabilidade social muito grande, desde violência, gravidez na adolescência, e tudo isso foi um impacto muito grande, porque o aluno ficou aqui com a gente, a gente conseguiu fazer uma assistência social, tanto com a questão da aprendizagem também (PEDAGÓGICA 1).

Os estudantes dos anos finais são particularmente susceptíveis às influências de seu ambiente social. Ao permanecerem mais tempo sob supervisão escolar e em atividades estruturadas, eles têm menos exposição a ambientes de risco e mais oportunidades de se engajar em experiências de aprendizado positivas. Além disso, a escola em tempo integral oferece refeições, garantindo que as necessidades nutricionais dos alunos sejam atendidas, o que é crucial para o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo.

A extensão do horário escolar expressa uma abordagem mais tranquila e aprofundada dos conteúdos curriculares. Os estudantes têm mais tempo para assimilar os conhecimentos, participar de tutorias e reforços, bem como realizar atividades práticas que consolidam a aprendizagem. Isso tende a resultar em uma melhoria no desempenho acadêmico, como demonstram diversos estudos sobre educação em tempo integral.

Com o passar do tempo, quando a gente foi mostrando o nosso trabalho e a importância de o aluno estar o dia todo na escola, e quanto é bom, tanto para a família, como para o próprio aluno. Porque tem um acompanhamento de psicopedagogo, nós tínhamos já o AEE, a nossa psicopedagoga da época (DIRETOR ESCOLAR).

Também se observa avanços nos resultados de aprendizagem. Em 2023 as duas escolas, Tancredo Neves e José de Borba, as pioneiras integrais, são as primeiras nos índices de Português e Matemática (GESTOR EDUCACIONAL).

Sim. Nós percebemos que a nossa escola deu um salto de qualidade, onde nós começamos a encaminhar esses estudantes para as escolas profissionalizantes (DIRETOR ESCOLAR).

A princípio, nosso IDEB em 2012 era 1,7. Hoje, em 2024, a preliminar que saiu agora, nós estamos em 5,9 (DIRETOR ESCOLAR).

Como os funcionários passam o dia na escola e após adaptados, a gente percebeu que a medida que o tempo foi passando, eles conseguiram desenvolver mais a questão de melhorar os índices, melhorar o aprendizado, porque eles passaram a ter mais tempo dentro da escola (COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO).

O ambiente escolar estendido favorece a interação contínua dos alunos, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais. Programas de educação em tempo integral, frequentemente, incluem componentes que focam em habilidades de vida, como comunicação, empatia e liderança. Demais disso, o apoio contínuo dos educadores ajuda os alunos a desenvolverem resiliência e autogestão.

Esse aspecto também esteve nas falas dos entrevistados.

A gente passa a ser uma grande família, eles passam aver até a diretora... A diretora que é tida como a quem manda, a quem cobra, pra quem dá o não, eles passam até conhecer você (DIRETOR ESCOLAR).

As experiências dos estudantes na escola de tempo integral, com suporte nas falas dos sujeitos desta pesquisa, remetem a dois momentos: o de resistência, localizado no início da implementação da política, e o de adaptação, quando estão acostumados com a rotina dessa ideia de educação.

O *feedback* dos alunos é que quando dizem: Que saudade que eu sinto da escola e porque que a escola não tem o ensino médio. A grande maioria, tantos alunos, como os pais têm essa fala. (PEDAGÓGICA 1)

É assim, muito engraçado falar porque quando inicia os alunos eles têm um certo receio... Os alunos que vêm do quinto ano, né? Eles iniciam aqui no sexto ano, a maioria vem do quinto ano que é regular, quando eles iniciam eles ficam naquele contexto de não querer, não gostar, não dizer que não

está adaptado, mas quando a gente consegue fazer a adaptação desses alunos, é nítido, o quanto a grande maioria prefere até ficar na escola integral ao ponto de tentarem sair daqui, da escola de ensino fundamental II, terminar o nono ano e ir direto pra uma escola de ensino médio que também seja integral. Então, assim, a maior dos nossos alunos eles procuram esse viés, de escola integral a nível médio, por já estar tão adaptado que a preferência deles acaba se tornando essa.  
(PEDAGÓGICA 2)

Aos que se adaptam e as que gostam, *feedback* é o melhor possível, realmente eles valorizam a escola, eles cuidam da escola, cuida do patrimônio, zelam pela escola, eles gostam de estar aqui, e quando gosta de fazer parte da escola, tendo isso como extensão da casa deles, eles conseguem render mais, conseguem ser parceiro do professor, serem parceiros da escola, então esse prazer que vamos ter de estar aqui, quando eles se sentem à vontade contribuiu para melhoria dos índices escolas (COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO).

Quando indagados sobre a sua experiência com a implementação da Política de Educação em Tempo Integral, os estudantes avaliaram de modo unânime a satisfação com o tempo integral, destacando a melhoria no aprendizado.

O ensino acaba sendo mais focado ao aluno, em alguns pontos se torna cansativo, mas o ensino em tempo integral vem cada vez mais se importando com o aluno (ALUNO 1).

Eu diria que o ensino integral é ótimo. Seus pontos positivos são o maior tempo de ensino e aprendizado, maior tempo fora das redes e mais tempo com colegas. Já o seu negativo seria o cansaço, apenas (ALUNO 2).

Eu me acostumei rápido. o aluno fica mais focado nos estudos durante a rotina e como um ponto negativo seria que o aluno se sente mais cansado (ALUNO 3).

Incrível. Um ponto forte é que melhora e reforça o nosso aprendizado, um fraco é a questão do cansaço e da falta de tempo para fazer outros tipos de atividades fora da escola (ALUNO 4).

Foi difícil e complicado de início e ainda é mais com o tempo vem o costume. O ponto forte deste formato é o maior tempo de aprendizado já o ponto fraco é a exaustão (ALUNO 5).

Uma implementação de mais conteúdos, com isso, uma ampliação de oportunidades (ALUNO 6).

Quanto às percepções no tocante à diferença na sua aprendizagem e em seu desempenho escolar desde que a escola adotou o modelo de educação em tempo integral, todos os estudantes ressaltaram diferenças significativas em seu desempenho acadêmico, os quais destacaram melhoria da atenção e em várias habilidades.

A atenção é maior, puxa muito do aluno, mas se o aluno realmente quiser, este ensino se torna maravilhoso (ALUNO 1).

Sim, minha rotina se alterou bastante, mas em questão escolar o integral me fez aprender assuntos interessantes de outras áreas, que podem ser muito utilizados em matérias de humanas principalmente (ALUNO 2).

Quando eu passei pra uma escola integral ficou uma rotina mais puxada mas depois de um tempo achei legal (ALUNO 3).

Sim, pela manhã que seriam minhas aulas regulares vejo uma enorme melhora nas disciplinas de português e matemática, além da melhora em interpretar textos ou músicas nas quais ouço no dia a dia (ALUNO 4).

Sim, em matérias da qual tinha uma dificuldade maior e que se manifestam com o tempo (ALUNO 5).

Sim, consigo ter mais foco e me desenvolver mais (ALUNO 6).

A implementação da Política de Educação em Tempo Integral na escola investigada conduziu transformações significativas na experiência educacional dos alunos entrevistados. Esses estudantes relataram mudanças notáveis em seu desempenho escolar e nas habilidades desenvolvidas desde a adoção deste modelo pela escola. As observações dos alunos evidenciam a eficácia dessa abordagem educativa, que parece ter impactado positivamente, tanto a aprendizagem quanto o comportamento acadêmico.

Os alunos destacaram uma melhoria considerável na atenção durante as aulas, atribuindo esse ganho ao ritmo mais equilibrado que o ensino em tempo integral permite. Com mais tempo disponível, as aulas podem ser planejadas de maneira menos apressada, possibilitando que os professores utilizem estratégias pedagógicas mais envolventes e interativas. Isso contribui para uma maior concentração durante as atividades e uma absorção mais efetiva dos objetos estudados.

Ademais, o modelo de tempo integral oferece uma variedade de atividades práticas e projetos de grupo que incentivam o pensamento independente e o trabalho em equipe. Estas atividades não apenas reforçam o conteúdo aprendido nos componentes curriculares, mas também promovem habilidades sociais e cognitivas que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional futuro.

Outro aspecto relevante mencionado pelos alunos foi o aumento na assistência e no suporte por parte dos professores. Com mais horas na escola, os professores estão mais acessíveis para tirar dúvidas, oferecer reforço e acompanhar

de perto o progresso de cada aluno. Esse acompanhamento mais individualizado e constante é crucial para identificar áreas onde os alunos enfrentam dificuldades e proporcionar a ajuda necessária para superá-las.

Em resumo, as falas dos alunos sobre a experiência com a educação em tempo integral revelam um quadro bastante positivo. A mudança para esse modelo trouxe melhorias tangíveis em termos de atenção, desempenho acadêmico e desenvolvimento de habilidades essenciais. Essa concepção não apenas elevou sua capacidade de aprendizagem, mas também proporcionou um ambiente com maior suporte e mais igualitário. Essas observações enfatizam a importância de políticas educacionais que considerem o desenvolvimento integral dos alunos como um objetivo-chave.

Ao oferecer uma variedade de atividades e cursos, a escola em tempo integral prepara os estudantes não apenas para os desafios acadêmicos do ensino médio e superior, mas também para o mercado de trabalho. A exposição a variados campos do conhecimento e habilidades práticas aumenta as possibilidades de escolha profissional dos alunos e os prepara melhor para as demandas futuras de suas carreiras.

Ademais, a Política de Educação em Tempo Integral traz benefícios abrangentes para os estudantes dos anos finais, impactando positivamente seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e social. Esse modelo educacional não apenas prepara os estudantes para exames e avaliações, mas também para a vida em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

### **5.5 Política de educação de tempo integral em Maracanaú: desafios, limitações e expectativas**

A implementação de uma escola em tempo integral exprime vários desafios que devem ser considerados e superados para assegurar o sucesso e a eficácia do programa educacional. Esses desafios foram destacados nas falas dos entrevistados.

O primeiro grande problema é o financiamento da educação (GESTÃO EDUCACIONAL).

Eu penso que vem muito da questão das políticas públicas, é de governo para governo. Então, hoje nós temos um presidente que ele apoia, totalmente, a escola em tempo integral, nós já tivemos outros... Outro governo que não tinha, nós não tínhamos esse apoio. Então, a gente fica nessa dança da



cadeira. Ora a gente é favorecido e ora aperta meio que o cerco (DIRETOR ESCOLAR).

O primeiro ponto suscitado de financiamento, principalmente de apoio do Governo Federal e Estadual aos municípios. A transição para um modelo de tempo integral exige um aumento significativo no financiamento. São necessários mais recursos para cobrir custos adicionais com alimentação, infraestrutura, manutenção, materiais didáticos e remuneração de pessoal que trabalhará por mais horas. Encontrar fontes de financiamento sustentáveis é decisivo para a viabilidade da política.

Outro aspecto bastante recorrente nas falas, uma consequência da discussão anteriormente levantada, são as questões infraestruturais para uma implementação efetiva da política.

Maracanaú ainda não possui efetivamente um parque escolar constituído. Mesmo que a educação escolar já esteja universalizada, muitos estudantes ainda estudam em escolas adaptadas, prédios que não foram projetados ou construídos para a realização da atividade escolar. E em se tratando de educação integral, esse problema é vertiginosamente acentuado, pois para passar o dia inteiro na escola, dez horas por dia, com certeza há um conjunto elevado de demandas por parte dos estudantes e ou profissionais, demandas estas que ainda não chegaram a ser atendidas (GESTÃO EDUCACIONAL).

A questão da estrutura ainda fica muito a desejar, porque cresceu agora o número de alunos, a clientela cresceu muito. Hoje nós temos 11 salas de aulas, todas elas com 35 alunos, não tem mais espaço (DIRETOR ESCOLAR).

Estruturais, inicialmente, estou aqui já há nove anos na escola, mas a gente não tem um refeitório específico, e aí é um momento muito importante, que é um momento de compartilhar ali, vivências também, que é esse horário do almoço, então seria muito bom que a escola tivesse, mas por enquanto a ideia é improvisado, alunos almoçam ali em mesas, muito bem colocadas, também a gente tenta montar no melhor formato possível, uma estrutura muito parecida com o refeitório, mas que não chegar a ser, mas seria importante que tivesse (PEDAGÓGICA 2).

Estruturalmente falando a questão do refeitório que ainda falta (COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO).

As questões estruturais atualmente elas estão bem melhores com a relação ao início. Hoje nós temos todas as salas climatizadas, temos uma tela interativa em cada sala, ainda não temos o nosso refeitório, que é uma coisa que nós ainda estamos lutando para isso, para dar esse melhor conforto pro aluno. E um dos desafios é procurar manter o nosso, o rendimento escolar, o rendimento dos índices, um desafio que a gente tem quanto meta de equipe, gestão, professores, funcionários para tentar sensibilizar os alunos a manter esse nível da escola (COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO).

Para funcionar efetivamente como uma escola em tempo integral, as instalações precisam ser adequadas para suportar uma jornada escolar mais extensa. Isso inclui a necessidade de salas de aula adicionais, espaços para refeições, áreas de descanso, bibliotecas, laboratórios e espaços para atividades extracurriculares. As instalações precisam ser seguras e confortáveis para acomodar os estudantes durante um período mais extenso.

Mesmo com apontamentos de que ainda carecem de uma melhor infraestrutura, os sujeitos enfatizaram a melhoria ocorrida desde a implementação da política e também ponderaram sobre maior atenção da Secretaria de Educação para as suas especificidades.

Eu acho que de questões de estrutura, a nossa escola também ganhou muito, hoje nossas salas de aula todas estão nesse formato. Ar-condicionado, tela interativa, ganhamos o laboratório de informática, o que ainda está a desejar é o nosso refeitório, ainda não conseguimos (PEDAGÓGICA 1).

Temos espaço de terreno, que poderia ser ampliada à escola, mas como o prédio também já é muito antigo, existe um projeto de ampliação de construção de mais seis salas, mas é um projeto que vai meio que tirar dos poucos espaços que nós temos. E aí a gente conquistou a quadra, mas ainda hoje lutamos por um refeitório, que não tivemos (DIRETOR ESCOLAR).

A Secretaria de Educação deveria ter um setor dentro da Secretaria de Educação de Maracanaú, que desce mais apoio e que tivesse um olhar diferenciado para as escolas de tempo integral do município. Porque nós somos tratados com escola regular e nós temos uma demanda completamente diferente e nós passamos 12 anos colocando essa situação, reivindicando essas situações, parece que as pessoas fingiam que estava funcionando tudo, meio que bem de forma favorável (DIRETOR ESCOLAR).

Quando os desafios são percebidos à luz dos estudantes, estes destacaram alguma insatisfação com a alimentação oferecida, e a rotina intensa.

As atividades propostas para casa, apenas isso, pois o resto que a escola pede, conseguimos tranquilamente aguentar as atividades (ALUNO 1).

O estresse causado pelo cansaço nos faz ficarmos bem sobrecarregados. Talvez atividades mais interativas nos fariam diminuir o estresse diário (ALUNO 2).

O cansaço faz parte da rotina, principalmente quando são passadas muitas atividades de casa em exagero (ALUNO 3).

A alimentação. A melhora na alimentação, a questão da estrutura no nosso banheiro, nosso teto está com infiltração (ALUNO 4).

A procrastinação e a dificuldade em se organizar diariamente (ALUNO 5).

Mal-estar, má alimentação para algumas pessoas e dificuldades para algumas consultas (ALUNO 6).

A implementação de uma Política de Educação em Tempo Integral traz diversos desafios, como apontado por gestores escolares entrevistados. Um dos principais obstáculos destacados é a importância de envolver mais ativamente as famílias no contexto escolar. Os gestores observaram que a participação familiar é crucial para a adaptação e sucesso dos alunos, especialmente aqueles que estão começando na escola integral.

O maior é a gente trazer a família para a escola mesmo, porque assim a gente percebe que os alunos até mesmo os alunos que estão iniciando, eles com pouco tempo, eles já entram no ritmo eles vêm... Porque assim a gente tem uma fala da importância para o futuro deles, do estudo, e aí mais assim, às vezes parece que o alunos leva mais à sério do que a própria família, então eu acho assim, é um desafio, eu penso, que seja um desafio maior ainda é da família (PEDAGÓGICA 1).

Estruturais, inicialmente, estou aqui já há nove anos na escola, mas a gente não tem um refeitório específico, e aí é um momento muito importante, que é um momento de compartilhar ali, vivências também, que é esse horário do almoço, então seria muito bom que a escola tivesse, mas por enquanto a ideia é improvisado, alunos almoçam ali em mesas, muito bem colocadas, também a gente tenta montar no melhor formato possível, uma estrutura muito parecida com o refeitório, mas que não chegar a ser, mas seria importante que tivesse (PEDAGÓGICA 2)

Em todas as áreas (PEDAGÓGICA 2).

Segundo os gestores, quando as famílias estão engajadas e participam ativamente da rotina escolar, os alunos, inclusive os novatos, conseguem se adaptar mais rapidamente e entrar no ritmo exigido pela escola em tempo integral. Este engajamento não apenas facilita a transição dos estudantes para a nova rotina, mas também reforça a importância da educação em suas vidas, criando um ambiente mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento.

Portanto, um dos focos principais para os gestores é criar estratégias eficazes que incentivem maior participação dos pais e dos responsáveis na vida escolar, superando barreiras que os afastem do ambiente educativo e fortalecendo a parceria entre escola e família.

As expectativas futuras para a Política de Educação em Tempo Integral em Maracanaú são promissoras e alinham-se com a demanda contínua por melhorias na

qualidade e abrangência da educação oferecida aos alunos. Diversos aspectos são destacáveis sobre as perspectivas e direções futuras dessa política.

Eu penso que hoje, não tem como governo retroceder. Ele pode até limitar, mas ele não tem mais como retroceder. Porque foi fomentado isso para as famílias, né, para a comunidade, o município hoje grita por isso, né, assim, a nível de educação, a nível de Ministério da Educação, nós percebemos que o modelo de escola de tempo integral é o ideal, né, até as profissionalizantes também são, mesmo não sendo municipais (DIRETOR ESCOLAR).

Eu acredito que a gente vai enxergar isso gradualmente no futuro, desses alunos, a gente vai estar enxergando nossos alunos cada vez mais ingressando nas escolas profissionalizantes, nas universidades, saindo muito bem formados, a gente já tem que visto isso acontecer e é notório que a ano a ano esse número tende a aumentar. Então, eu acredito que é mais voltado para isso, é uma realização pedagógica do coordenador, do professor quando ele visualiza que aquele aluno que foi trabalhado ali durante um período com ele e alcançou um bom resultado para a vida dele profissional (PEDAGÓGICA 2).

Eu acredito que a escola de tempo integral é uma preparação para tornar o aluno realmente um cidadão, preparar para a vida. Ele sai daqui do ensino fundamental anos finais, já com uma ideia do que ele tem que enfrentar, do que ele deve enfrentar no ensino médio, de uma ideia do que ele pode ser, até onde ele pode chegar, de prospectar a vida futura dele. Então, eu acho que esse é o desafio para todas as escolas que estão se adequando, e naturalmente, todos que passaram por esse processo, mas eu acho que é isso de fazer com que o jovem consiga vislumbrar um futuro melhor para ele (COORDENADOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO).

Eu acredito que vá acontecer um crescimento, e eu torço que isso aconteça, mas enquanto isso não acontece, eu penso como gestora e como professora desse município, que em vez de só crescer o número de escolas de tempo integral, ele poderia primeiro fazer com que as que já existem, tivessem uma melhor estrutura (DIRETOR ESCOLAR).

As expectativas dos gestores escolares em relação à Política de Educação em Tempo Integral são amplamente positivas e refletem um compromisso com a evolução contínua dessa abordagem educacional. Essas falas revelam uma crença compartilhada na irreversibilidade e no impacto transformador do modelo de tempo integral para o sistema educacional e para a vida dos alunos.

Os gestores percebem que a Política de Educação em Tempo Integral alcançou um ponto de não retorno, onde o benefício percebido pela comunidade e a demanda tornam improvável qualquer retrocesso significativo nessa abordagem. Há um reconhecimento de que o modelo já está enraizado e valorizado, tanto pelas famílias quanto pela própria estrutura municipal e educacional.

Há intensiva convicção de que o ensino em tempo integral está preparando os alunos para sucesso futuro, não apenas em contextos acadêmicos, como escolas

profissionalizantes e universidades, mas também em suas carreiras. Os gestores notam uma tendência de melhoria contínua nos resultados dos alunos, refletindo o sucesso do programa em equipar os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para avançar.

A educação em tempo integral é vista não apenas como um meio de melhorar o desempenho acadêmico, mas também como uma preparação integral para a vida. Os gestores enfatizam que esse modelo ajuda os alunos a desenvolver uma visão clara de seus futuros, capacitando-os a enfrentar os desafios subsequentes de sua jornada educacional e profissional.

Apesar do entusiasmo pelo modelo de tempo integral, há também um reconhecimento da necessidade de melhorar a infraestrutura das escolas. Antes de expandir o número de escolas que oferecem este modelo, alguns gestores sugerem que é decisivo assegurar que as instalações atuais sejam adequadamente equipadas para suportar eficazmente a demanda e as necessidades desse tipo de educação.

Essas percepções dos gestores escolares indicam intensa adesão ao modelo de tempo integral, vendo-o como essencial para o futuro da educação em sua comunidade. Eles destacam o potencial desse modelo para transformar não apenas o sistema educacional, mas também para influenciar positivamente a vida dos alunos, preparando-os para serem cidadãos engajados e bem-sucedidos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral no Município de Maracanaú. Por meio dos dados analisados, é essencial reconhecer o papel transformador da Política de Educação em Tempo Integral implementada no Município, refletindo sobre os impactos e desafios associados à sua adoção e desenvolvimento contínuo.

A decisão do Município de adotar essa modalidade de ensino foi motivada significativamente pela inspiração no Programa Mais Educação e pela expectativa de melhorar os resultados de aprendizagem. A melhoria no financiamento federal e os aparados legais também favoreceram a implementação e a expansão do modelo.

*Pro rata temporis*, o Programa passou por duas fases distintas, iniciando com uma abordagem de jornada ampliada e evoluindo para um sistema mais integrado e contínuo, onde as crianças permanecem na escola das sete às 17 horas. Esta transição de fase demonstrou um compromisso com a melhoria contínua e a inovação educacional, adaptando-se às necessidades dos estudantes e às condições de infraestrutura disponíveis.

A implementação do modelo em tempo integral em Maracanaú não apenas ampliou o tempo de aprendizado dos estudantes, mas também proporcionou uma abordagem holística à educação, que inclui o bem-estar físico, emocional e intelectual dos estudantes. Isso reflete uma visão pedagógica que transcende a simples transmissão de conhecimentos acadêmicos, abraçando um desenvolvimento mais completo do ser.

Apesar das muitas expectativas positivas, a implementação inicial enfrentou dificuldades significativas, incluindo resistências por parte de algumas áreas da comunidade. Com o tempo, muitas dessas dificuldades foram superadas, embora desafios, especialmente relacionados à infraestrutura e à adaptação curricular, ainda persistam. A escolha das escolas para se tornarem de tempo integral, frequentemente, levou em consideração critérios como altos índices de violência nas áreas circundantes, evidenciando uma estratégica integração de políticas educacionais e sociais.

Esta pesquisa denota que a extensão do tempo passado na escola revelou-se um mecanismo eficaz para mitigar a exposição dos alunos a ambientes de risco, substituindo-a por atividades estruturadas que fomentam aprendizados positivos e a

segurança emocional e física dos estudantes. O ambiente escolar prolongado provou ser crucial na oferta de uma nutrição adequada por meio de refeições balanceadas, o que é fundamental para o bem-estar geral e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Academicamente, a ampliação do horário escolar ensejou uma abordagem mais tranquila e aprofundada dos conteúdos curriculares. Os alunos beneficiaram-se de mais tempo para assimilar o conhecimento, participar de tutorias e reforços, além de engajar-se em atividades práticas que consolidam a aprendizagem. Estas estratégias resultaram em melhorias notáveis no desempenho acadêmico, como foi uniformemente expresso pelos estudantes em suas avaliações.

Socialmente, o modelo de tempo integral favoreceu o desenvolvimento de habilidades interpessoais importantes, como comunicação, empatia e liderança. A interação contínua dos alunos e o apoio constante dos educadores ajudaram a cultivar resiliência e autogestão, habilidades essenciais para a vida adulta e o mercado de trabalho.

As observações dos alunos sobre sua experiência com a educação em tempo integral foram unanimemente positivas. Eles destacaram uma melhoria substancial no aprendizado e no desempenho escolar, ressaltando especialmente o aprimoramento da atenção e de várias outras habilidades cognitivas e sociais. Em aditamento, as atividades práticas e os projetos de grupo incentivaram o pensamento independente e a cooperação, elementos considerados essenciais para o sucesso acadêmico e profissional futuro.

Embora tenham sido destacados muitos avanços, ainda há muitos desafios a serem superados. Diversos fatores foram identificados como críticos para o desenvolvimento deste modelo de educação, refletindo a complexidade e a abrangência dos desafios envolvidos.

O desafio inicial e talvez mais crítico é o financiamento adequado. A transição para um modelo de educação em tempo integral requer um aumento substancial no orçamento para cobrir custos adicionais, como alimentação, infraestrutura adequada, manutenção, materiais didáticos e remuneração do pessoal. A dependência de financiamento sustentável, tanto do Governo Federal quanto Estadual, é decisiva para manter a qualidade e a expansão deste modelo educacional. Portanto, a demanda por fontes de financiamento que assegurem a continuidade e a qualidade do ensino em tempo integral é uma prioridade estratégica.

O exame dos indicadores também remete, como um desafio, a necessidade de melhorias infraestruturais significativas para suportar a extensão da jornada escolar. A adequação de espaços como salas de aula adicionais, áreas para refeições, locais para descanso, bibliotecas e laboratórios é essencial para criar um ambiente que favoreça o aprendizado contínuo e o bem-estar dos estudantes. Também a segurança e o conforto desses ambientes são fundamentais para manter os estudantes motivados e engajados durante um período escolar mais extenso.

O terceiro desafio relevante é a participação ativa das famílias no processo educacional. A adaptação dos alunos ao modelo de tempo integral é significativamente facilitada pelo envolvimento dos pais e dos responsáveis. Quando as famílias estão engajadas e participam ativamente da vida escolar, os alunos adaptam-se mais facilmente à nova rotina, o que contribui para o sucesso do programa. Portanto, desenvolver estratégias eficazes para aumentar a participação familiar é fundamental para a consolidação do modelo de tempo integral.

Há preocupações dos alunos quanto à alimentação oferecida e à intensidade da rotina escolar, destacando-se a necessidade de uma atenção contínua às suas experiências e *feedbacks*. Ajustar a qualidade das refeições e equilibrar a carga horária são aspectos que devem ser continuamente avaliados para assegurar que as necessidades e o bem-estar dos alunos sejam plenamente atendidos.

Em suma, a implementação de escolas em tempo integral em Maracanaú revelou-se uma iniciativa promissora com influxos positivos significativos no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos; no entanto, para que este modelo educacional alcance seu potencial pleno, é imperativo que os desafios de financiamento, infraestrutura, participação familiar e atendimento às necessidades dos alunos sejam efetivamente geridos. A colaboração entre as autoridades educacionais, as famílias e a comunidade será importantíssima para superar esses obstáculos e promover uma educação que verdadeiramente capacite os estudantes para os desafios do futuro.

Esses desafios, embora formidáveis, não são insuperáveis. Com planejamento adequado, recursos adequados, e o compromisso das partes envolvidas, a implementação de uma escola em tempo integral será uma estratégia poderosa para melhorar a educação e oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolvimento mais amplas e profundas.



Portanto, a Política de Educação em Tempo Integral na escola investigada, apesar de ter trazido transformações profundas na experiência educacional dos alunos, ainda requer melhorias. Logo, é imprescindível monitorar e avaliar o impacto dela na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Isso envolve coletar e analisar dados regularmente para entender o que está funcionando ou não. A flexibilidade para ajustar a política com base nessa avaliação contínua é crucial para melhorar a eficácia e atender melhor às necessidades dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. P. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade.** Doutorado (Tese) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.
- ALMEIDA, E. C. G. **Políticas de tempo integral em Governador Valadares: O trabalho docente em foco.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro, 2013.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/UNB, 1996.
- BECKER, G. S. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education New York.** Columbia University Press, 1964.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprende.do a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan.-jul., 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. **Decreto nº 6.253/2007.** Disponível em: [www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos](http://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos). Acesso em 22/01/2022. Acesso: 10 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Programa Mais Educação.** Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.** Brasília: Senado Federal, 2012.
- CARVALHO, A. M. P. A crise capitalista, o avanço da direita no continente latino-americano e os desafios para a resistência. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 9, 2019, Maranhão. **Anais [...].** São Luís: MA, 2019.
- CASTRO, Rachel Moraes; ROSAR, Denise Raquel. Anísio Teixeira: a história da educação no Brasil. *In: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica*, 10 Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos, n. 24, v. 13, out. 2006.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade.** Campinas (SP), n.100, p.1015-1035,2007.
- CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46; p. 249-259, maio/ago. 2010.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. **Boletim do Professor - Língua Portuguesa.** SPAECE – 2019 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1. Juiz de Fora, 2019.

CEDRO, M. Pesquisa Social e Fontes Orais: particularidades da entrevista como procedimento metodológico qualitativo. **Revista Perspectivas Sociais**, ano 1, n.1, p.125-135, 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FIGUEIREDO, W. L. L. **Projeto Escola de Tempo Integral como Política pública em escolas de educação básica de Diamantina: mais tempo de uma outra educação?** Mestrado em Educação (Dissertação) – Universidade Federal Dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil - direitos a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Coleção Educadores, 2010.

GONÇALVES, A. F. Políticas públicas, etnografia e a construção dos Indicadores socioculturais. **AVAL: Revista Avaliação de Políticas Públicas**, 1(1), 17-27, 2008.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Intersetorialidade e a Contemporaneidade. *In*: Educação integral e intersectorialidade. **Salto para o futuro**, ano 19, n. 13, out. 2009.

GUSSI, A. F. Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL: Revista Avaliação de Políticas Públicas**, 1(1), 29-39, 2008.

GUSSI, A. F., OLIVEIRA, B. R. Discutindo paradigmas contra hegemônicos de avaliação de políticas públicas. **Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas**. Brasília/DF: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, Brasil, 2015.

GUSSI, A. F., OLIVEIRA, B. R. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, 4(1), 83-101, 2016.

HAIR JR., Joseph *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**; tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth 7. Edição. Vozes: Petrópolis, 1985.

KLEIN, N. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo do desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LAS CASAS, A. L. Excelência em atendimento ao cliente: atendimento e Serviço ao Cliente como Fator estratégico e Diferencial Competitivo. **M.BOOKS** do Brasil, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

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

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.781, de 26 de dezembro de 2011**. Institui a política de ampliação da jornada escolar de Maracanaú e dá outras providências.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**: Revista da Anped, Campinas, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MEDEIROS, E. O. **A implementação do Programa de Educação integral da Rede Municipal de Ensino do Recife**: êxitos e desafios. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MORAES, V. R. L. C. **Escola de tempo integral**: Análise do processo de implementação em Campo Grande. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51- 64, 2009.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira** - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Coleção Educadores, 2010.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, 1(1), 7-16, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2019.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, R. B. **Políticas de Educação Integral e/em tempo integral na Rede Estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SOUZA, A. M. G. **Tempo Integral e Educação Integral: um estudo sobre a experiência de Nova Iguaçu de 2006 a 2013**. Dissertação de Mestrado em Educação, CULTURA e Comunicação. universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.18, n.49, 1953. p.3-12.

TORRES JÚNIOR, P; GUSSI, A. F. DA SILVA, P. J. B; NOGUEIRA, T. A. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, n. 2, ago. 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Sofia; VIDAL, Eloisa. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 67, 2015. p. 19-38.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTOS LIVRE E ESCLARECIDO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realização da entrevista com gestores educacionais do Município de Maracanaú.

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que, de livre e espontânea vontade, aceito participar da pesquisa, realizada por Moaci Rodrigues da Silva, orientando do Professor Doutor Carlos Américo Leite Moreira da Universidade Federal do Ceará. Autorizo o uso dos dados coletados, parcial ou integralmente, sem restrições de prazos e citações para relatório de trabalho final de mestrado (dissertação). Fui informado (a) do objetivo da pesquisa: avaliar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral no Município de Maracanaú, para tanto investigaremos como se deu o processo de implementação desta política, bem como verificar as contribuições sociais na perspectiva dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e os desafios que ainda precisam ser superados. A entrevista será gravada e transcrita pelo pesquisador retirando quaisquer informações que possam levar à identificação dos participantes.

Maracanaú, \_\_\_\_ de abril de 2024.

Assinatura do(a) entrevistado(a) \_\_\_\_\_

Assinatura do aplicador \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ENTREVISTA SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

- 1) Quais as motivações do município para a decisão por implantar escolas de tempo integral? Houve motivações de cunho legal? Quais?
- 2) Como foi pensado o desenho de implementação de escolas em tempo integral?
- 3) Como foi o processo de implementação da Política de Educação em Tempo Integral no Município de Maracanaú? Quais foram os principais desafios.
- 4) Quais os critérios foram elencados para a escolha das escolas em tempo integral?
- 5) Quais foram as estratégias adotadas para garantir o sucesso da Política de Educação em Tempo Integral na sua escola? Houve alguma adaptação específica para atender às necessidades locais?
- 6) Como foi pensado o currículo de escolas em tempo integral?
- 7) Quais são as principais contribuições sociais da Política de Educação em Tempo Integral para os estudantes dos anos finais? Houve mudanças perceptíveis no desempenho acadêmico, no engajamento escolar ou em outros aspectos relevantes?
- 8) Quais são os principais desafios enfrentados pela Secretaria de Educação de Maracanaú na manutenção da Política de Educação em Tempo Integral? Existem questões estruturais, financeiras ou pedagógicas que precisam ser abordadas?

**APÊNDICE C – ENTREVISTA COM: DIRETORA ESCOLAR,  
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E COORDENADOR ADMINISTRATIVO  
FINANCEIRO**

- 1) Como se deu a implementação da escola no formato de tempo integral?
- 2) Quais os principais desafios durante a implementação da escola com formato de tempo integral?
- 3) Quais são as principais contribuições sociais da Política de Educação em Tempo Integral para os estudantes dos anos finais?
- 4) Houve mudanças perceptíveis no desempenho acadêmico, no engajamento escolar ou em outros aspectos relevantes?
- 5) Como têm sido as experiências e *feedbacks* dos estudantes em relação à implementação da Política de Educação em Tempo Integral?
- 6) Eles têm demonstrado alguma resistência ou dificuldade de adaptação?
- 7) Como a Secretaria de Educação tem apoiado as escolas no processo de implementação da Política de Educação em Tempo Integral? Quais recursos, capacitações ou suporte são oferecidos?
- 8) Quais são os principais desafios enfrentados pela sua escola na manutenção da Política de Educação em Tempo Integral? Existem questões estruturais, financeiras ou pedagógicas que precisam ser abordadas?
- 9) Quais as limitações e os desafios dessa política na escola?
- 10) Quais são as expectativas futuras para a Política de Educação em Tempo Integral em Maracanaú? Quais são os objetivos e metas a serem alcançados?



**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DE  
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

1) Como você descreveria sua experiência com a implementação da Política de Educação em Tempo Integral na sua escola? Quais os pontos fortes e os pontos fracos da escola em formato de tempo integral?

---

---

---

2) Você percebe alguma diferença na sua aprendizagem ou no seu desempenho escolar desde que sua escola adotou o modelo de educação em tempo integral? Se sim, quais são essas diferenças e como elas se manifestam?

---

---

---

3) Como é a sua rotina diária na escola em tempo integral? Você se sente sobrecarregado com as atividades ou acha que consegue equilibrar bem os estudos com outras atividades?

---

---

---

4) Quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes em relação à educação em tempo integral? Existem aspectos que poderiam ser melhorados para tornar essa modalidade mais eficaz e acessível?

---

---

---

5) Quais sugestões você teria para melhorar ainda mais o sistema de educação em tempo integral em Maracanaú?

---

---

---

Obrigado pela sua participação.

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO O DIRETOR GERAL E COORDENADORES  
PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO**

Questionário aplicado pessoalmente aos gestores escolares. As questões do questionário foram conduzidas de forma a compreender a realidade do gestor junto à escola e seu trabalho quanto a implementação da educação em tempo integral.

**PARTE I – PERFIL DO GESTOR**

**1. SEXO**

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

**2. IDADE**

- (A) Até 30 anos.
- (B) De 31 a 40 anos.
- (C) De 41 a 50 anos.
- (D) De 51 a 60 anos.
- (E) 61 anos ou mais.

**3. QUAL A SUA FORMAÇÃO INICIAL?**

- (A) Pedagogia.
- (B) Letras.
- (C) História.
- (D) Geografia.
- (E) Matemática.
- (F) Ciências.
- (G) Outra.

**4. ASSINALE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE.**

- (A) Graduação.
- (B) Especialização.
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.

**5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?**

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) Há mais de 15 anos.

**PARTE II – EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

**6. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ NA FUNÇÃO DE GESTOR ESCOLAR?**

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos

**7. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?**

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

**8. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS ANOS?**

- (A) Sim.
- (B) Não.

**9. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁXIS NA GESTÃO ESCOLAR?**

- (A) Eventualmente, em alguma orientação específica.
- (B) Sempre, considero uma bússola para o meu trabalho.
- (C) Nunca, por não se adequar ao meu contexto.

**14. COM REFERÊNCIA ÀS ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

**10. NA SUA CONCEPÇÃO, COMO ATUA A POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM MARACANAÚ?**

- (A) Ações de intervenção para melhoria do desempenho da aprendizagem dos alunos.
- (B) Ações de intervenção para melhoria do desempenho profissional do professor.
- (C) Garantir a aprendizagem e a segurança social dos alunos.
- (D) Meramente burocracia com fins políticos.
- (E) Para erradicar o analfabetismo no município.

**11. NO QUE DIZ RESPEITO À ESCOLHA DOS MACROCAMPOS E OFICINAS, COMO SE DEU A ESCOLHA NA SUA ESCOLA?**

- (A) Orientação da secretária de educação.
- (B) Equipe gestora da escola.
- (C) Equipe gestora e Conselho escolar.
- (D) Outros.

**12. QUAL O NÚMERO TOTAL DE HORAS QUE OS ESTUDANTES FICAM NA ESCOLA?**

- (A) 7 horas.
- (B) 8 horas.
- (C) De 9 a 10 horas.
- (D) Acima de 10 horas.

**13. TENDO COMO REFERÊNCIA OS ESPAÇOS PARA ATENDIMENTO EM TEMPO INTEGRAL NA SUA ESCOLA, ASSINALE.**

- (A) Espaço escolar 100% adequado (sala de aula, laboratórios, refeitório, sala para descanso, quadra esportiva, banheiro para banho, escovódromo).
- (B) Espaço escolar 70% adequado.
- (C) Espaço escolar 50% adequado.
- (D) Abaixo de 50% adequado.

**DESENVOLVIDAS NA SUA ESCOLA, ASSINALE**

- (A) Esporte.
- (B) Recreação.
- (C) Dança.
- (E) Música.
- (F) Teatro.
- (G) Informática.
- (H) Língua Portuguesa.
- (I) Matemática
- (J) Outras

**15. QUANTO ÀS HABILIDADES DESENVOLVIDAS NAS OFICINAS, VOCÊ CONSIDERA QUE COLABORAM PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES?**

- (A) Sim.
- (B) Em parte.
- (C) Não.

**16. QUEM É O RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL JUNTO AOS ALUNOS?**

- (A) Equipe gestora.
- (B) P.O. e P.A.
- (C) Equipe gestora, P.O. e P.A.
- (D) Equipe gestora, P.O., P.A., Professores e Monitores.

**17. QUAL O PRINCIPAL MOTIVO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NESTA UNIDADE DE ENSINO?**

- (A) Experiências bem-sucedidas em outras escolas.
- (B) Cumprimento de exigência legal.
- (C) Vulnerabilidade social.
- (D) Baixos indicadores de desempenho escolar.

**18. QUAL A FUNÇÃO QUE OCUPA NA GESTÃO ESCOLAR?**

- (A) Direção.
- (B) Coordenação Financeira.
- (C) Coordenação Pedagógica.