



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

**MIRELY RIBEIRO LOPES SILVA**

**PARA ALÉM DO TEMPO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA**  
**NO CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO DISTRITO DA**  
**PAJUÇARA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ (CEARÁ)**

**FORTALEZA**

**2024**

MIRELY RIBEIRO LOPES SILVA

PARA ALÉM DO TEMPO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA NO  
CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO DISTRITO DA  
PAJUÇARA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ (CEARÁ)

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares.

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, Mirely Ribeiro Lopes.

Para além do tempo: : avaliação em profundidade do programa no contraturno escolar das escolas municipais do distrito da pajuçara no município de Maracanaú (Ceará) / Mirely Ribeiro Lopes Silva. – 2024.

181 f. : il. color.

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

Orientação: Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares.

1. Abordagem intersetorial. 2. Desigualdades socioeducativas. 3. Educação integral. 4. Educação de tempo integral. 5. Políticas públicas educacionais. I. Título.

CDD 320.6

---

MIRELY RIBEIRO LOPES SILVA

PARA ALÉM DO TEMPO: AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA NO  
CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO DISTRITO DA  
PAJUÇARA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ (CEARÁ)

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

Aprovada em: 29/05/2024

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes  
Universidade de Brasília (UNB)

---

Profa. Dra. Daniele Ribeiro Alves  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Francisco Bernardino Lopes e  
Márcia Jeane Ribeiro Lopes, que nunca  
mediram esforços para apoiar meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir concluir este mestrado diante de tantas adversidades; sem Ele, nada seria possível.

Aos meus filhos, Nathan Ribeiro e Levy Ribeiro, que são minha fonte de força e determinação.

Ao meu esposo, Alexandre Lavor, pela compreensão nos momentos de minha ausência durante o curso.

À Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares, pela orientação exemplar, demonstrando muita dedicação, comprometimento e companheirismo. Ela me ensinou todo o processo de escrita científica com muito entusiasmo, servindo como pilar de sustentação para a conclusão deste trabalho, pelo qual tenho profunda admiração.

Aos professores participantes da banca examinadora, Dr. Breyner Ricardo de Oliveira, Dra. Daniele Ribeiro Alves e Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes, pelas valiosas contribuições em aperfeiçoar minha pesquisa com direcionamentos e sugestões significativas. Em especial, à professora Daniele, que participou tanto da banca de qualificação quanto da defesa.

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

Aos participantes da pesquisa, pelo acolhimento e pelo tempo dedicado às entrevistas, meu sincero agradecimento.

Aos meus irmãos, José Neto (*in memoriam*), Raphaela Ribeiro, Raphael Ribeiro e Mikaelly Ribeiro, que sempre torceram por mim e me apoiaram.

Às minhas grandes amigas, Neudinha Alves, Renatha Bandeira, Vania Lemos e Vanessa Santana, que se alegraram com minha aprovação no mestrado, apoiando-me e incentivando-me até a finalização da dissertação.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas de experiências e aprendizados, especialmente a Francisca Renata, com quem compartilhei minhas dúvidas e angústias através de longos diálogos que enriqueceram o processo de escrita da dissertação e pelas palavras de amparo em muitos momentos desafiadores.

E, por fim, a mim mesma, que, mesmo diante das vivências mais angustiantes que enfrentei em minha vida pessoal ao longo destes dois anos, não desisti do meu sonho de ser mestra.

*“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca”.*

Darcy Ribeiro

## RESUMO

No contexto de expansão da política de educação integral (EI) e educação de tempo integral (ETI) no Brasil, se faz necessário pensar as concepções e objetivos dos programas no contraturno escolar e sobre suas práticas executadas. A temática vem revelando a necessidade de aumentar o tempo escolar que garanta a formação integral, a promoção da cidadania e a redução das desigualdades nas oportunidades educacionais e sociais dos educandos, com a colaboração de ações intersetoriais (Cavaliere, 2012, 2014; Coelho, 2009, 2016; Gadotti, 2009; Moll, 2012, 2013, 2015; Parente, 2016, 2018, 2021). Neste sentido, propõe-se uma pesquisa avaliativa com um enfoque contra-hegemônico que tem o objetivo geral de avaliar o “Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE)” nas escolas municipais do distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará)”, à luz da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), nas dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade da política. Esta pesquisa se justifica, visto que não foram identificadas pesquisas na temática e em específico no distrito da Pajuçara, do município de Maracanaú (Ceará), a partir da abordagem da avaliação em profundidade. A pesquisa teve natureza qualitativa, quanto aos objetivos a pesquisa se caracterizou como exploratória e descritiva (Gil, 2008). Para a coleta de dados foram utilizadas técnicas como: pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). A análise dos dados coletados foi realizada a partir da análise documental e análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009). Os resultados indicam os seguintes achados: (i) o PDACE se apresenta com mais efetividade como uma estratégia indutora de ETI existindo espaço limitado para o desenvolvimento da integralidade do aluno; (ii) há ausência de estratégias intersetoriais na formulação, implantação e execução do PDACE; (iii) o PDACE favorece na diminuição das desigualdades educacionais e da vulnerabilidade social dos alunos; (iv) o PDACE contribui na construção da cidadania dos alunos, sendo reconhecido por todos os participantes da pesquisa como relevante para a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** abordagem intersetorial; desigualdades socioeducativas; educação integral; educação de tempo integral; políticas públicas educacionais; promoção da cidadania.



## RESUMEN

En el contexto de la expansión de la política de educación integral (EI) y educación de tiempo integral (ETI) en Brasil, es necesario considerar las concepciones y objetivos de los programas en el contraturno escolar y sobre sus prácticas ejecutadas. La temática revela la necesidad de aumentar el tiempo escolar que garantice la formación integral, la promoción de la ciudadanía y la reducción de las desigualdades en las oportunidades educativas y sociales de los estudiantes, con la colaboración de acciones intersectoriales (Cavaliere, 2012, 2014; Coelho, 2009, 2016; Gadotti, 2009; Moll, 2012, 2013, 2015; Parente, 2016, 2018, 2021). En este sentido, se propone una investigación evaluativa con un enfoque contra-hegemónico que tiene el objetivo general de evaluar el “Programa de Desarrollo de Actividades en el Contraturno Escolar (PDACE)” en las escuelas municipales del distrito de Pajuçara, en el municipio de Maracanaú (Ceará)”, a la luz de la evaluación en profundidad de Rodrigues (2008), en las dimensiones de contenido, contexto, trayectoria, temporalidad y territorialidad de la política. Esta investigación se justifica, dado que no se han identificado investigaciones sobre la temática y específicamente en el distrito de Pajuçara, del municipio de Maracanaú (Ceará), a partir del enfoque de la evaluación en profundidad. La investigación tuvo una naturaleza cualitativa, y en cuanto a los objetivos, se caracterizó como exploratoria y descriptiva (Gil, 2008). Para la recolección de datos se utilizaron técnicas como: investigación bibliográfica y documental, aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). El análisis de los datos recolectados se realizó a partir del análisis documental y análisis del discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009). Los resultados indican los siguientes hallazgos: (i) el PDACE se presenta con más efectividad como una estrategia inductora de educación de tiempo integral, existiendo un espacio limitado para el desarrollo de la integralidad del alumno; (ii) hay ausencia de estrategias intersectoriales en la formulación, implantación y ejecución del PDACE; (iii) el PDACE favorece la disminución de las desigualdades educativas y de la vulnerabilidad social de los alumnos; (iv) el PDACE contribuye a la construcción de la ciudadanía de los alumnos, siendo reconocido por todos los participantes de la investigación como relevante para la comunidad escolar.

**Palabras clave:** enfoque intersectorial; desigualdades socioeducativas; educación integral; educación de tiempo integral; políticas públicas educativas; promoción de la ciudadanía.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza (Ceará).....	60
Figura 2 -	Mapa do Distrito da Pajuçara, Maracanaú (Ceará).....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de parentesco com o aluno e sexo dos participantes .....	122
Gráfico 2 - Cor ou Etnia e Idade das famílias dos alunos que participam do PDACE ...	123
Gráfico 3 - Religião das famílias dos alunos que participam do PDACE .....	124
Gráfico 4 - Estado civil dos participantes e se os mesmos trabalham .....	124
Gráfico 5 - Nível de escolaridade das famílias dos alunos que participam do PDACE .	126
Gráfico 6 - Moradia das famílias dos alunos que participam do PDACE .....	127
Gráfico 7 - Itens existentes na casa famílias dos alunos que participam do PDACE .....	128
Gráfico 8 - Meio de transporte utilizado pelos alunos do PDACE .....	129
Gráfico 9 - Renda familiar das famílias dos alunos que participam do PDACE .....	130
Gráfico 10 - Quantidades de pessoas que vivem da renda familiar e se possuem cadastro único do governo federal .....	131
Gráfico 11 - As famílias dos alunos que participam do PDACE recebem benefício do Governo .....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa .....	26
Quadro 2 - Matriz de categorias de análise teórica .....	58
Quadro 3 - Escolas contempladas pelo “Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contratuno Escolar” no Distrito da Pajuçara no Município de Maracanaú (Ceará) .....	62
Quadro 4 - Amostra proposto para a pesquisa avaliativa .....	64
Quadro 5 - Perfil dos entrevistados da pesquisa .....	64
Quadro 6 - Matriz resumo de articulação metodológica .....	67
Quadro 7 - Estruturação dos dados da AD para a pesquisa avaliativa .....	69
Quadro 8 - PIB Per Capita dos Municípios do Estado do Ceará em 2019 .....	74
Quadro 9 - Marcos legais que fundamentaram a política em estudo e seus governos e momentos políticos .....	76
Quadro 10 - Atividades ofertadas para execução do programa PDACE nas escolas .....	83
Quadro 11 - Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (i) objetivo de pesquisa .....	84
Quadro 12 - Análise do discurso sobre conteúdo e contexto do PDACE .....	97
Quadro 13 - Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (ii) objetivo de pesquisa .....	99
Quadro 14 - Análise do discurso sobre a trajetória institucional do PDACE .....	112
Quadro 15 - Evolução da matrícula em tempo integral no ensino fundamental no Brasil .....	115
Quadro 16 - Evolução das escolas contempladas e oferta das vagas do PDACE no município de Maracanaú-CE .....	116
Quadro 17 - Quantidades de matrículas e oferta de vagas para o PDACE das escolas pesquisadas .....	117
Quadro 18 - Ocupação dos participantes da pesquisa .....	125
Quadro 19 - Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas do (iii) objetivo específico .....	132

Quadro 20 - Análise do discurso sobre a territorialidade e temporalidade do PDACE ....	144
Quadro 21 - Plano de Divulgação em CT&I .....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVAL	Revista Avaliação de Políticas Públicas
CEASA	Central de Abastecimento do Ceará
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Integral
ETI	Educação de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FVJ	Faculdade do Vale do Jaguaribe
IBED	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDACE	Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIP	Universidade Paulista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CENÁRIO PRELIMINAR .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Definição da política pública em estudo, motivações e do campo avaliativo .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2</b>	<b>Problema, justificativa e pressupostos da pesquisa .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos do estudo, aspectos metodológicos, escopo ético e estrutura do trabalho .....</b>	<b>24</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA TEÓRICA PARA A PESQUISA AVALIATIVA .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>Políticas públicas de Educação Integral em tempo integral .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>Inserção da educação integral de tempo integral na diminuição das desigualdades socioeducativas e promoção da cidadania .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3</b>	<b>Educação Integral em tempo integral e uma Abordagem Intersetorial ....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA AVALIATIVA</b>	<b>56</b>
<b>3.1</b>	<b>Abordagem avaliativa, tipologia da pesquisa e categorias de análise .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2</b>	<b>Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa ....</b>	<b>59</b>
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise dos dados .....</b>	<b>65</b>
<b>4</b>	<b>AVALIANDO A POLÍTICA PÚBLICA .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>O PDACE em seu conteúdo e contexto .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2</b>	<b>O PDACE em sua trajetória institucional .....</b>	<b>98</b>
<b>4.3</b>	<b>Avaliando o PDACE em sua temporalidade e territorialidade .....</b>	<b>114</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA ....</b>	<b>147</b>
<b>5.1</b>	<b>Contribuições teóricas e empíricas e plano de divulgação em CT&amp;I .....</b>	<b>147</b>
<b>5.2</b>	<b>Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros .....</b>	<b>154</b>
<b>5.3</b>	<b>Recomendações da pesquisa avaliativa para a agenda pública .....</b>	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA E TCLE .....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ETNOCULTURAL .....</b>	<b>175</b>
	<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ETNOCULTURAL .....</b>	<b>176</b>
	<b>APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM</b>	<b>179</b>

<b>COORDENADOR/TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ .....</b>	
<b>APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORA DO PDACE DA ESCOLA .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEDIADORA DE APRENDIZAGEM E FACILITADORA .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE H – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA .....</b>	<b>183</b>



## **1 CENÁRIO PRELIMINAR**

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

Na atualidade, observa-se um interesse em avaliar se as políticas públicas implantadas no âmbito educacional suprem as demandas da população. De acordo com Castro (2020), a política educacional contemporânea possui o compromisso de oferecer oportunidades educativas que resultem na melhoria da qualidade de vida da sociedade. Ainda segundo a autora, em meados dos anos 90 ocorreu uma ampliação significativa de acesso à educação básica, porém o ensino público tem o desafio de superar a baixa qualidade do ensino e garantir a equidade social.

Partido deste contexto, a educação integral de tempo integral tem sido pensada e implementada como uma estratégia de fortalecimento das políticas públicas educacionais no Brasil. Nesse sentido, a avaliação de políticas públicas educacionais de educação integral com ampliação da jornada escolar, dispõe de um campo de constante discussão, tanto em termos de teoria como de prática. Em 2023, na gestão do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, tem se instituído políticas públicas educacionais que visam expandir a oferta de matrículas de ETI de qualidade, na educação básica, tendo como finalidade a redução das desigualdades (Brasil, 2023).

De acordo com a atual secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Kátia Schweickard, a condução de políticas públicas de educação integral de tempo integral promove práticas educativas expressivas que intensificam experiências com diversas aprendizagens e a construção da cidadania (Brasil, 2023). Diante disto, buscaremos aqui apresentar alguns conceitos que nos permitem contextualizar nosso campo de pesquisa, considerando que a política de Educação Integral com ampliação do tempo escolar aponta uma abrangência de estratégias, ações e finalidades que despertam uma diversidade de predileções no ato de avaliar.

De acordo com Souza (2006), as políticas públicas tornam-se um campo de conhecimento relevante nas últimas décadas, tendo em vista a redução de gastos na agenda pública, principalmente em países em desenvolvimento, execução de demandas econômicas e sociais e a interposição do Estado na economia e políticas sociais. Ainda segundo a autora, as políticas públicas refletem nas relações econômicas da sociedade, sendo necessário estabelecer um olhar entre sociedade, Estado e economia.

A estruturação das políticas públicas no Brasil foi se concretizando através da mobilidade de governos autoritários e democráticos que provocaram intencionalidades e percursos diversos. Segundo Bacelar (2003), os investimentos em políticas públicas ao longo dos anos foram muito mais dispositivos para o desenvolvimento da industrialização do que mecanismos de progresso social para a garantia de direitos básicos. Relacionando a evolução das políticas públicas discutidas por Bacelar (2003) com a construção das políticas públicas educacionais no Brasil percebe-se uma semelhança. De acordo com Figueiredo (2009), as políticas educacionais passam por reformas estruturais para atender aos interesses da globalização usando como argumento a modernização do país.

Diante de tais concepções, entende-se que perante alguns governos a educação foi utilizada como um instrumento do crescimento econômico do país, e, em outros, os projetos na área educacional tornaram-se mecanismos de mudanças sociais, sendo sua estruturação efetivada de avanços e retrocessos até os dias atuais. No tocante a esta circunstância, Saviani (2008) afirma que a descontinuidade das políticas educacionais decorrente das oscilações dos governos e suas intencionalidades, resulta em um atraso na qualidade da educação brasileira.

No âmbito da discussão sobre políticas públicas educacionais, este estudo se dedica à temática da política pública indutora de uma educação integral e em tempo integral. Conforme Paiva, Azevedo e Coelho (2014), no período de dez anos, o tema da educação integral e em tempo integral vem se expandido e ganhando visibilidade nas pautas das políticas públicas educacionais, através de experiências educativas de políticas públicas municipais, estaduais e federais.

A educação na abordagem de uma educação integral para todos vem revelando ao longo dos anos a necessidade de aumentar o tempo escolar para que seja efetivamente oferecido atividades educativas que contemplem uma aprendizagem e uma formação integral que estimule o senso crítico dos sujeitos para viver em sociedade (Moll, 2012).

Para Teixeira (1994), não seria possível possibilitar uma educação que garantisse atividades educativas que preparassem os educandos para a vida em uma escola com carga horária reduzida e fragmentada. Para o autor, uma escola de tempo integral realiza-se com experiências contextualizadas com as vivências dos alunos e fundamentadas na construção coletiva de um ambiente diversificado e democrático.

De acordo com Paro (2009), é considerável entender que tão somente expandir o tempo escolar não significa propiciar uma educação integral. Ainda segundo este autor, o termo educação integral reproduz redundância, visto que se a educação não for integral, não se trata de educação. Neste cenário é essencial que a escola pública que oferta uma ETI,

organize sua estrutura física, assim como, repense o planejamento de suas atividades, a formação e continuidade dos professores, revise seus currículos, para permitir espaços que viabilize a permanência dos alunos neste contexto educacional (Coelho, 2009).

Diante desta complexidade dos processos socioeducativos contemporâneos, interligados com as desigualdades e vulnerabilidades sociais, nota-se que a escola pública precisa avançar de forma mais célere para atender ao modo de educar em contextos de novos saberes digitais, temas transversais, dentre outras múltiplas formas de fazer educação. Tornou-se fundamental reorganizar o sistema educacional em colaboração com a política intersetorial (Moreira, 2013).

No Brasil, o alicerce das políticas educacionais vem passando por transformações em detrimento da evolução da sociedade a qual a escola pública está inserida. Fazendo-se necessário estabelecer uma ação intersetorial, para provocar o envolvimento de todos que fazem políticas públicas no intuito de suprir demandas mais vulneráveis e diminuir a desigualdades educativas e sociais (Moll; Ximenes; Macedo, 2014). É nesta perspectiva que a educação integral e em tempo integral vem obtendo relevância nas prioridades das políticas nacionais educacionais.

No contexto educacional brasileiro, a expansão desta política vem sendo apontada como impulsora na melhoria da qualidade da educação básica que oferece espaços educativos diversificados. Se concretizando na agenda da política nacional de educação com a expansão de políticas de ensino em tempo integral e a implantação de programas indutores da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas nas redes estaduais e municipais de ensino (INEP, 2015).

No campo de avaliação em políticas públicas, prevalece a hegemonia do paradigma positivista de avaliação de cunho neoliberal, visto que esta abordagem se efetiva na maioria dos trabalhos científicos mundiais. Porém, mesmo diante deste contexto, novos panoramas avaliativos contra-hegemônicos vêm ganhando espaço nos últimos anos, permitindo a construção de novos horizontes na agenda de avaliação de políticas públicas (Gussi; Oliveira, 2016).

A reforma administrativa performada na década de 1990, no Brasil, transcorreu sob as exigências avaliativas pautadas nos pressupostos neoliberais. Diante disto, as políticas sociais passaram ser o foco das avaliações de políticas públicas, sendo problematizada sua forma, utilização e intencionalidades (Gussi, 2014). Neste caminho, Silva (2008) destaca que a avaliação de políticas sociais é direcionada por variáveis, desígnios, contextos políticos e articulações de diversos atores.

De acordo com Cruz (2019), a abordagem positivista de avaliação apresenta uma visão centrada na objetividade dos resultados, exclusivamente aos atributos da eficiência, eficácia e efetividade no contexto das políticas públicas. Em concordância, Oliveira (2011) considera que tal perspectiva avaliativa se volta para apurar resultados lucrativos para atender aos interesses neoliberais de aplicabilidade. Neste contexto, Lejano (2012) afirma que a perspectiva positivista em avaliação de política pública distancia a teoria e a prática ocasionando uma interrupção na análise, defendendo a necessidade dessa superação.

Neste universo, a linha de pesquisa escolhida para o estudo foi políticas públicas e mudanças sociais, trazendo como objeto uma avaliação em profundidade do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) das escolas municipais do Distrito da Pajuçara no município de Maracanaú (Ceará) que trata de um programa de indução a política de educação integral de tempo integral. Diante disto, propomos uma pesquisa com um enfoque contra-hegemônico, onde abordaremos o PDACE das escolas municipais do Distrito da Pajuçara no município de Maracanaú - CE à luz da avaliação em profundidade de Lea Carvalho Rodrigues (2008), tendo como perspectiva avaliativa os quatro fundamentos analíticos da avaliação em profundidade: análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial.

Mediante estas discussões, tencionamos utilizar a avaliação em profundidade como paradigma avaliativo, visto que o mesmo adere ao objeto de pesquisa, promovendo a compreensão da política em sua completude, dando significância a todos os agentes envolvidos e os contextos políticos, culturais, sociais e econômicos. Avaliar em profundidade uma política pública para conhecê-la em sua integralidade, reconhecendo e associando as relações e intenções existentes entre Estado, sujeitos envolvidos e a política, a partir das dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, territorialidade e temporalidade da política pública (Gussi; Oliveira, 2016).

## **1.2 Problema, justificativa e pressupostos da pesquisa**

A política de indução à educação integral com ampliação do tempo escolar vem sendo utilizada pelos entes federados como uma estratégia propulsora de avançar de forma mais célere para atender à complexidade dos impasses dos processos socioeducativos contemporâneos. Conforme Kuenzer (2010), os desafios como a falta de interesse dos estudantes, baixo desempenho escolar, altos níveis de indisciplina e elevada evasão escolar, ainda persistem no cenário educacional brasileiro. Ainda segundo o autor, os entes federados

têm proposto novas metas e regulamentações para superação destes impasses no intuito de oferecer uma educação de qualidade para a sociedade.

De acordo com Clementino e Oliveira (2017), é notório no Brasil, nas últimas décadas, programas de ensino de tempo integral que se origina devido às alterações legislativas brasileiras no intuito de contemplar alunos com demandas de vulnerabilidades socioeducativas. Neste cenário, é devido esclarecer que a formação da política de educação integral com ampliação do tempo foi se perpetuando como estratégia de combate aos desafios educacionais e sociais (Parente, 2018)

Neste contexto de expansão desta política, se faz necessário pensar as concepções e objetivos dos programas no contraturno escolar e sobre suas práticas executadas. Para contribuir com esta reflexão, trazemos alguns apontamentos do documento do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que sinaliza as condições necessárias para concretização da ampliação do tempo escolar das quais destaco nesta pesquisa: construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado, reestruturação das escolas públicas, materiais didáticos, formações de recursos humanos, atividades recreativas e culturais, que contemplem um acompanhamento pedagógico e multidisciplinar para uma ETI (Brasil, 2014). E diante destes apontamentos, problematizar as limitações e possibilidades dos programas no contraturno escolar que induzem uma educação integral com jornada escolar ampliada na contribuição da qualidade na educação, assim como também no enfrentamento das desigualdades socioeducativas.

A educação integral de tempo integral no Brasil foi pensada a partir dos estudos do pedagogo norte-americano John Dewey, que propõe a abordagem da Escola Nova. Para Dewey (1973), a aprendizagem não pode ser separada das experiências da vida, é vivendo que aprendemos. Gadotti (2005) defende que a abordagem da Escola Nova, do filósofo norte-americano Dewey, cumpriu um papel preponderante na nova perspectiva de educação que conectou o processo de ensino-aprendizagem à vida do aluno.

Os primeiros diálogos de ensino de educação integral do Brasil iniciam-se com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, onde se destacam Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes. Após alguns anos, o tema de educação integral vem novamente se destacando nos debates públicos, sendo percebida como necessária para ofertar uma educação de qualidade (Gouveia, 2009).

No decorrer da trajetória educacional no Brasil surgiram diversas experiências de educação integral com extensão da jornada escolar, tais como, a Escola – Parque criada por Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), idealizados pelo Darcy

Ribeiro, os Centros Educacionais Unificados (CEUS), proposta criada durante a gestão da prefeita de São Paulo Marta Suplicy, Programa Escola Integrada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte, Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação concretizados pelo MEC, dentre outras práticas (Integral, 2024). Neste projeto de pesquisa, dialogaremos com o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação formulados pelo Governo Federal, que serviram de direção para o PDACE do Município de Maracanaú – CE, objeto de estudo deste trabalho.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi um momento marcante para a expansão da política de indução da educação integral de tempo integral no Brasil. Para Oliveira (2009), houve mudanças importantes no rumo da educação na gestão do Lula, tendo em vista que o Estado retomou o seu papel de instituir políticas educacionais com a finalidade de solucionar as desigualdades da heterogeneidade natural do Brasil e suas diversidades regionais.

O Programa Mais Educação, de acordo com a Portaria Interministerial de nº 17/2007, foi implantado com o intuito de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo na perspectiva de educação integral nas redes de ensino dos Estados, Distrito Federal e municípios com práticas socioeducativas no contraturno escolar (Brasil, 2007). No entanto, no governo do presidente Michel Temer, o mesmo foi substituído pelo programa Novo Mais Educação através da Portaria de nº 1.144/2016, com o propósito de priorizar as disciplinas de língua portuguesa e matemática, para melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental com aumento da ampliação do tempo no contraturno escolar (Brasil, 2016).

No primeiro ano da gestão do presidente Jair Bolsonaro, não houve repasse financeiro para o programa Novo Mais Educação, sendo o mesmo descontinuado. Segundo o ministro de educação Básica do MEC da época, Jânio Macedo, o programa não seria mais financiado para o desenvolvimento de atividades no contraturno, alegando não terem conhecimento que as atividades realizadas estavam de acordo com as propostas pelo programa (Passafaro, 2019).

Segundo Menezes e Diniz Júnior (2021), para diminuirmos as desigualdades educativas existentes no país, é necessário superar as desavenças partidárias e constituir políticas educacionais de Estado. No panorama atual brasileiro, a avaliação em políticas públicas se sustenta no controle fiscal que pode ocasionar uma descontinuidade de uma política pública (Jannuzzi, 2021).

Devido à instabilidade do repasse da verba financeira em 2018, ainda na Gestão do presidente Temer, teve fim o financiamento do programa Novo Mais Educação, no início da gestão do presidente Jair Bolsonaro. O município de Maracanaú se enquadrava em um contexto de falta de recursos financeiros do governo federal para dar continuidade à política de educação integral de tempo integral. Diante desta condição, a Prefeitura de Maracanaú, por meio da Secretaria Municipal de Educação, oficializou em 2019 a implantação do PDACE com a justificativa de proporcionar a melhoria da aprendizagem e promover a ampliação da jornada escolar vinculada à vida e aos interesses dos educandos reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano. Tendo como finalidade trabalhar com os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com atividades no contraturno escolar nos mesmos moldes do Programa Novo Mais Educação criado pelo MEC (Maracanaú, 2019).

O programa é executado pelas escolas municipais de Maracanaú em parceria com a Secretaria de Educação do município e as atividades realizadas organizam-se por macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; cultura, artes e desenvolvimento humano; comunicação e uso de mídias e tecnologias educacionais (Maracanaú, 2019).

Diante deste cenário, a pesquisadora despertou interesse em avaliar o PDACE. Ela é graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade Paulista (UNIP), além de possuir especialização em Pedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ).

Ingressou no serviço público no município de Maracanaú em 2012, ocupando o cargo efetivo de professora de Educação Básica. Em 2014, participou da primeira seleção pública para os núcleos gestores das Escolas Municipais de Maracanaú e foi aprovada. Ao longo de sua trajetória profissional, foi motivada a cursar uma segunda graduação em Gestão Pública, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos no campo das políticas públicas e aplicá-los no desenvolvimento de suas funções. Participou de mais dois processos seletivos no município para gestão escolar, exercendo atualmente a função de coordenadora administrativo-financeira.

Seu envolvimento com o tema decorre dos desafios enfrentados no exercício das atividades administrativas e financeiras de uma escola municipal no distrito de Pajuçara, no município de Maracanaú, desde 2014. Durante esses anos de experiência como gestora pública, a pesquisadora desenvolveu uma visão crítica para compreender e avaliar se os programas educacionais atendem às demandas da população. Foi nesse contexto que surgiu a

motivação para avaliar em profundidade um programa local na comunidade em que está inserida, focando no PDACE, com o objetivo de validar ou redimensionar ações no programa que contribuam para seu aperfeiçoamento.

O estado da arte dispõe de pesquisas que tangenciam a temática em estudo, quais sejam: pesquisas sobre educação integral e uma nova identidade para a escola brasileira (Cavaliere, 2002); sobre o regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil (Souza *et al.*, 2017); sobre garantia dos direitos sociais a partir da trinômio educação, diversidade e tempo integral (Moll; Leclerc, 2013); sobre políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado (Coelho; Marques; Branco, 2014); sobre problematizar a Intersetorialidade no contexto da Escola de Tempo Integral (Corá; Trindade, 2015); discutir a educação integral e Intersetorialidade (Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009); investigar se a educação integral no Brasil é uma real formação emancipada ou se é mais um mecanismo de alienação da sociedade capitalista (Braga, 2016); sobre uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral (Parente, 2016); sobre políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública (Parente, 2018); sobre propor uma estratégia de monitoramento para acompanhar a garantia da oferta do direito à educação integral e(m) tempo integral no Brasil (Silva; Coelho; Moehlecke, 2021).

Em termos de pesquisa no âmbito da avaliação de programas indutores da educação integral em tempo integral, encontramos estudos sobre: avaliar as ações e os resultados causados pela implementação do Programa Mais Educação no Sistema Público de Ensino de Fortaleza a partir de 2009 (Garcia; Gussi, 2014); analisar o Programa Mais Educação na relação entre educação integral e reprodução capital (Félix, 2012); avaliar o Programa Mais Educação, no município de Maracanaú, desde várias concepções e práticas de educação integral com o avanço do aprendizado do aluno (Camurça, 2013). No entanto, não verificamos pesquisas na temática dos programas indutores de educação integral de tempo integral e em específico no município de Maracanaú (Ceará) a partir da abordagem da avaliação em profundidade e de suas dimensões: análise de conteúdo, análise contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial. Portanto, pretendemos com esta pesquisa avaliativa, contribuir com o estudo desta lacuna teórica e empírica.

### **1.3 Objetivos do estudo, aspectos metodológicos, escopo ético e estrutura do trabalho**

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



Distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará), a partir da abordagem da avaliação em profundidade. Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Analisar o conteúdo e o contexto do PDACE a partir das demandas da comunidade escolar;
- (ii) Investigar a trajetória institucional do PDACE observando os limites e possibilidades;
- (iii) Compreender a territorialidade e temporalidade da política a partir da percepção dos beneficiários e sujeitos institucionais que atuam no PDACE.

A escolha pelo Distrito da Pajuçara considera o vínculo da pesquisadora em virtude do trajeto profissional desenvolvido ao longo dos anos neste Distrito de Maracanaú (Ceará), como também, o cenário de vulnerabilidade educacional e social desafiador que apresenta esta comunidade. Trazemos como universo da pesquisa 10 escolas do Distrito da Pajuçara do Município de Maracanaú (Ceará) que ofertam o PDACE. Pretende-se utilizar como amostra quatro escolas que são beneficiadas pelo programa, situadas no referido Distrito.

Sendo duas escolas que elevaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBED) do 5º e 9º ano do ensino fundamental no ano de 2021. E duas escolas que regrediram no IBED – 2021 do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental pós-pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Os sujeitos de pesquisa são: 01 mediador (a) e 01 articulador (a) de aprendizagem, 01 coordenador (a) pedagógico, 01 gestor (a) geral, 01 coordenador (a) do programa PDACE, 01 técnico da Secretaria de Educação de Maracanaú, e 01 família de cada escola, totalizando 06 sujeitos institucionais e 04 sujeitos beneficiados pela política.

Para atingir o objetivo da pesquisa, recorreremos a uma metodologia com abordagem qualitativa de natureza aplicada. Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva (Gil, 2008). Para a coleta de dados serão utilizadas técnicas como: pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados coletados será realizada a partir da análise documental e análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009). A partir destas explanações, segue o Quadro 1 com a síntese dos objetivos da pesquisa avaliativa, apresentando também as dimensões avaliativas e os pressupostos da pesquisa.

Quadro 1 - Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa

<b>Objetivo geral:</b> avaliar o “Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE)” nas escolas municipais do Distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará), a partir da abordagem da avaliação em profundidade.		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Dimensão avaliativa</b>	<b>Pressuposto/hipótese</b>
(i) Analisar o conteúdo e contexto do PDACE a partir das demandas da comunidade escolar.	Dimensão do conteúdo e contexto da política pública (Rodrigues, 2008).	EI e ETI são conceitos diferentes (Coelho, 2016; Figueiredo e Silva, 2023; Paro, 2009). A intersetorialidade no contexto da política de educação integral de tempo integral contribui para superação das práticas educativas isoladas e possibilita a formação integral do educando (Braga; Pereira; Vital, 2018; Ferreira, 2009; Moll; Leclerc, 2013; Santos; Dias, 2012); A política de educação integral de tempo integral favorece, no acesso, permanência e elevação do direito à educação de qualidade pautada na formação integral dos educandos (Brandão, 2009; Becker, 2014; Castanho; Mancini, 2016).
(ii) Investigar a trajetória institucional do PDACE observando os limites e possibilidades.	Dimensão da trajetória da política pública (Rodrigues, 2008).	O interesse do Estado com a política de educação integral e em tempo integral é atender às demandas neoliberais (Baptista; Colares, 2022; Borges; Sant'ana, 2017). A política de educação integral de tempo integral tem sido o caminho para o enfrentamento dos desafios socioeducativos (Becker, 2014; Cavaliere, 2014; Guará, 2009; Leclerc; Moll, 2012; Schimonek, 2017; Zanardi, 2017); As ações intersetoriais vivenciadas com o território na política de educação integral de tempo integral favorecem a promoção da cidadania (Brandão, 2009; Garcia, 2013; Guará, 2009; Giolo, 2012; Moll, 2012).
(iii) Compreender a territorialidade e temporalidade da política a partir da percepção dos beneficiários e sujeitos institucionais que atuam no PDACE.	Dimensão da temporalidade e territorialidade da política pública (Rodrigues, 2008).	É preciso investigar como as práticas de ETI estão sendo executadas e se de fato contribuem para qualidade da educação (Figueiredo; Silva, 2023; Guará, 2006; Paro, 2009); A integração das políticas intersetoriais na educação integral de tempo integral assegura os direitos sociais dos educandos (Moll, 2013; Silva; Silva, 2020; Silva; Peres, 2012). A política de educação integral e de tempo integral possibilita oportunidades educacionais conectadas ao contexto sociocultural dos indivíduos (Brandão, 2009; Moll, 2012; Silva; Menezes, 2022).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa avaliativa (2024).

Partindo de um embasamento teórico de grande relevância para o aprofundamento no tema escolhido, apresentaremos a estrutura da pesquisa. Em um primeiro momento, faremos uma introdução com a definição da política pública e o campo avaliativo, expondo a contextualização, problematização e justificativa de pesquisa, assim como, seus objetivos e os aspectos metodológicos gerais. Em um segundo momento, será realizada uma explanação com a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, dispondo de autores que detêm em seus campos de trabalhos e estudos a política de educação integral em tempo integral que possibilita o desenvolvimento e a construção deste projeto. Autores como Anísio Teixeira (1900 a 1971) que difundiu no Brasil a proposta de Educação Integral gratuita para todos, que atendesse ao interesse da comunidade com o objetivo de desenvolver o senso crítico e o preparo para a cidadania, permeando ao longo de seus escritos e trabalho a defesa de uma educação democrática e de qualidade (Matuoka, 2018). Jaqueline Moll, uma das principais referências da Educação Integral no Brasil, sendo responsável por diversos estudos no campo das políticas educacionais com ênfase na Educação Integral (Regina, 2020), Cláudia da Mota Darós Parente, doutora em educação que uma de suas principais área de atuação e pesquisa é a educação integral de tempo integral (Parente, 2023) e Janaína Menezes, doutora em educação que prioriza seus estudos e pesquisa na área do financiamento da escola pública, a educação em tempo integral e os planos de Educação (Menezes, 2022), dentre outros. Em um terceiro momento, será apresentada a abordagem avaliativa, incluindo a tipologia da pesquisa e as categorias de análise utilizadas. Também será feita a caracterização do universo e da amostra, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados. Em um quarto momento, serão discutidas a avaliação do conteúdo, o contexto, a trajetória institucional, a temporalidade e a territorialidade do PDACE em estudo. Finalmente, explicitaremos as contribuições teóricas e empíricas, o plano de divulgação em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), as limitações da pesquisa, sugestões para estudos futuros e as recomendações da pesquisa avaliativa para a agenda pública.

## 2 TRAJETÓRIA TEÓRICA PARA A PESQUISA AVALIATIVA

### 2.1 Políticas públicas de Educação Integral em tempo integral

Traremos como referência a ideia de educação integral no Brasil para construção deste projeto, que teve destaque no cenário educacional nacional através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a intervenção do Estado na oferta de uma educação integral para o indivíduo. De acordo com Aguiar e Colares:

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou à sociedade as novas diretrizes de uma política escolar, baseada em novos ideais pedagógicos e pensada para uma civilização urbano-industrial. O documento, assinado por 26 signatários do movimento renovador da educação, trazia a defesa de uma escola única, gratuita, laica e obrigatória, que rompesse com o espírito da educação em vigor. Destacava a obrigatoriedade do Estado com a oferta da educação como uma função social e pública, deixando claro o direito de cada indivíduo à educação integral (Aguiar; Colares, 2022, p. 26).

Os autores nos levam a refletir que o Manifesto da Escola Nova deslocou inovações pedagógicas no Brasil, que superassem o sistema educativo engessado proposto pela política educacional vigente. Atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantir uma educação que desenvolva sua função social e pública, possibilitando ao educando o direito à educação integral.

Para Carvalho (2011), o Manifesto da Educação Nova foi influenciado pelas ideias de John Dewey. No texto do manifesto dos pioneiros percebe-se a filosofia educacional de Dewey, afirma Pagni (2000). Cunha (2002) ressalta que o manifesto conduziu concepções educacionais, filosóficas e políticas e muitas evidenciam as abstrações de John Dewey.

Diante desses pontos de vista, abordaremos a concepção de educação integral tendo como centralidade a teoria filosófica pragmatista de John Dewey pautada na “educação como reconstrução da experiência” (Cavaliere, 2002).

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução — isto é, a descoberta das relações entre as coisas (Dewey, 1979, p. 153).

Um dos pilares principais da teoria de John Dewey é aprender pela experiência, uma aprendizagem significante só se estabelece em relações de interações e experimentações.

O aprendizado acontece nas experiências de vida, no contexto de significar e ressignificar nossa prática (Placides; Costa, 2021).

Na trajetória da construção da política de educação integral com jornada escolar ampliada no Brasil, duas experiências de políticas públicas se destacam e amparam as demais propostas educacionais, persistindo até hoje como referência. De acordo com Gadotti (2009), quando pensamos sobre escola de tempo integral logo associamos a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (Bahia) que ficou conhecido como escola Parque de Anísio Teixeira e os CIEPS de Darcy Ribeiro.

Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto da Escola Nova, foi pioneiro na concretização de uma política pública de educação Integral em tempo integral no Brasil, implantando em 1950 em Salvador (Bahia) uma proposta de educação que tinha o objetivo de oferecer uma educação que garantisse o desenvolvimento dos alunos em todas suas dimensões: cognitiva, física, emocional, social e cultural com ampliação do tempo escolar. Uma escola de tempo integral que proporcionasse atividades práticas que fossem espelho da vida em sociedade, que permitissem preparar os alunos para o trabalho (Teixeira, 1994). Segundo Coelho (2009), a proposta educacional de educação integral em tempo integral fundada por Anísio Teixeira tinha como uma de suas bases a formação integral do indivíduo no intuito de torná-lo capaz de progredir no processo de desenvolvimento social e industrial.

Prosseguindo nesta conjuntura, destacamos também a implantação dos CIEPS de Darcy Ribeiro em 1980. Uma proposta educacional que tinha como objetivo disponibilizar uma educação integral em tempo integral pública no ensino fundamental, pautada no currículo diversificado que proporcionasse o acesso à participação em acontecimentos sociais (Maurício, 2006). De acordo com Araújo *et al.* (2022), o CIEPS trazia como projeto uma educação pública com práticas intersetoriais de assistência à comunidade em horário integral e currículos diversos.

As propostas de educação integral com a ampliação do tempo escolar de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro serviram como base para as demais políticas públicas de educação integral no Brasil (Vilas Boas; Abbiati, 2020). Diante de tais experiências, surgem no decorrer do processo de construção da política de educação integral com ampliação de tempo, diversas experiências que provocaram diferentes concepções, debates e práticas no contexto educacional brasileiro, as quais pretendemos nos debruçar nesta seção para adentrarmos nesta política pública.

Neste universo, dialogaremos com diversos autores relevantes no campo teórico na construção da política de EI e ETI no país, decorrendo de aportes legislativos na busca de

compreensão sobre a oferta de uma educação integral com a ampliação do tempo na educação brasileira de programas no contraturno escolar.

Partiremos, neste projeto, da perspectiva de educação integral que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, apresentado na Constituição Federal de 1988, sendo reafirmada no art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB/96). E da perspectiva de educação em tempo integral trazida pelo decreto nº 6.253/2007, onde a educação básica em tempo integral consiste em jornada escolar com duração de no mínimo sete horas diárias no decorrer do ano letivo, caracterizando o tempo diário que o estudante fica na escola (Brasil, 2007). Sendo esta temática também reforçada no art. 34 da Lei nº 9.394/96 (LDB/96). Portanto, diante de tais definições iniciaremos com uma abordagem contra-hegemônica sobre a temática.

De acordo com o artigo 205 da Constituição de 1988:

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

É importante enfatizar que, apesar do texto constitucional não redigir o termo educação integral, o documento entende a educação como pleno desenvolvimento do educando (Menezes, 2009).

A “educação integral” e “educação em tempo integral” não possuem o mesmo significado: uma proposta educacional de tempo integral não resulta, necessariamente, em uma educação integral que contempla todas as dimensões do aluno (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014). Os autores definem que as práticas de alargamento do tempo escolar na educação brasileira se firmam em diversos conceitos sócio-históricos ou contemporâneo de educação integral. Em colaboração, Silva e Assis (2017) afirmam que a temática da educação integral na política pública vem fomentada ao longo dos anos por divergências em seu conceito.

Corroborando com os autores, Figueiredo e Silva (2023) afirmam que diante das circunstâncias e ponderando um cenário de melhoria de ensino público depositado na política de EI e ETI com a indução de programas no contraturno escolar, é imprescindível compreender que os termos “tempo integral” e “educação integral” são distintos. Ressaltando que não é somente pela ampliação da jornada escolar que se proporciona uma educação integral, como também, uma melhoria na aprendizagem.

Neste contexto, Coelho (2016) admite que educação em tempo integral não é a mesma coisa que educação integral, mas que as duas concepções são complementares. Dando continuidade à reflexão de autora, Parente afirma:

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

A reflexão da autora nos direciona a atenção para a importância de percebermos qual a compreensão da política de EI e ETI no âmbito das políticas públicas educacionais. Permitindo, assim, analisar se as medidas formuladas e ações executadas com a ampliação do tempo escolar têm a intencionalidade de contribuir para a viabilização de uma formação integral. Em consonância, Paro (2009) reforça que a educação integral de tempo integral não se constitui apenas no acréscimo de horas na escola e que a ampliação da jornada escolar não garante uma educação de qualidade. Ofertar processo de ensino-aprendizagem repetitivos, descontextualizados, por mais tempo, pode ser bastante danoso.

Em corroboração, Garcia (2013) aponta que a escola, quando assegura ampliação do tempo, precisa garantir uma educação com base em um currículo diversificado que possibilite ampliar as vivências educativas, não permitindo que as atividades desenvolvidas no contraturno escolar sejam repetições do tempo regular. Na maioria das experiências, as práticas desenvolvidas no turno regular e no contraturno escolar são integrantes, porém não se integram Coelho (2004).

Colares, Cardozo e Arruda (2021) consideram que no Brasil a educação com ampliação da jornada escolar tem sido entendida como promoção da educação integral de maneira equivocada, apenas considerando o acréscimo de tempo. Nesta conjuntura, Silva (2019) afirma:

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

A autora reforça a concepção de que apenas a ampliação do tempo não determina uma educação integral. A concretização da educação integral se constitui através de diversos elementos educacionais e sociais. Maurício (2009) aprofunda o pensamento de Silva:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (Maurício, 2009, p. 26).

Portanto, a autora reconhece que a oferta de uma educação com aumento da jornada escolar, para ser integral, precisa trabalhar o ser humano em todas suas dimensões, considerado uma visão holística de educação. Seguindo este horizonte, precisamos compreender que nem toda política pública de educação em tempo integral pode ser considerada uma educação integral, sendo necessário analisar sua efetivação. Moll (2020) chama atenção para esse entendimento, ressaltando que a ampliação do tempo não significa uma educação integral. Silva (2018) aponta que, no decorrer da elaboração da política pública de educação integral no Brasil, notam-se equívocos entre os conceitos de jornada escolar ampliada e educação integral. Para a autora, a maioria dos responsáveis pela construção dos processos educacionais dessa política tem a concepção de que a educação integral se constitui apenas pela ampliação de tempo.

Cardoso e Oliveira (2019) alertam que os programas dos governos que propagam a promoção de uma educação integral estão se apresentando apenas como programa em tempo integral, reforçando não ser a mesma coisa. Contribuindo com a reflexão sobre a temática, Carvalho (2006) reconhece:

A temática "educação integral" ganha alta relevância no Brasil de hoje. Queremos e precisamos de educação integral para todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros. Mas como estamos compreendemos a educação integral? Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultural, esporte (Carvalho, 2006, p. 7).

A reflexão da autora destaca a importância da ascensão da temática de educação integral no sistema educacional contemporâneo e revela as diversas maneiras de pensar sobre esta política. A autora também faz a indagação de como são compreendidos os conceitos, ideias e as práticas que vêm sendo executadas, em torno da política de educação integral ao longo dos anos.



Guará (2006) reforça que a ampliação do tempo escolar, em si mesmo, não assegura uma educação de qualidade. Ressalta que ao longo do desenvolvimento das atividades educacionais surgiram críticas sobre a qualidade do tempo escolar ampliado, apontando o desafio da frequência dos alunos e da escola gerenciar as demandas de proteção social e a do ensino. Porém, mesmo diante do julgamento de alguns estudiosos, a autora entende que se faz necessário a ampliação do tempo para que a educação possa atender aos desafios educacionais contemporâneos. De acordo com Colares, Cardozo e Arruda (2021), o equívoco de considerar a educação integral sinônimo da ETI permite olhar reducionista do significado da educação integral.

Menezes (2012) também acredita que a educação em tempo integral tem sido apontada como essencial para o desenvolvimento pleno do educando, sendo utilizada para a evolução educacional do Brasil e como estratégia para melhorar a aprendizagem dos alunos.

É importante destacar que a visão da necessidade de ampliar o tempo escolar mencionado por Guará (2006), para possibilitar oportunidades educacionais diversificadas em detrimento da melhoria da qualidade da educação, estava presente nos discursos dos educadores Anísio Teixeira e o Darcy Ribeiro, evidenciando que muitas de suas representações sobre a política de educação integral ainda são relevantes atualmente.

Abrigando uma análise crítica sobre a temática, Paro (2009) conclui que antes de ser estendido o tempo escolar é necessário pensar nas práticas escolares desenvolvidas e na importância da educação integral de tempo integral, porque se consideramos os processos escolares ruins não seria apreciável ampliar a jornada escolar. Em consonância com o pensamento de Paro, Figueiredo e Silva (2023) evidenciam que o sistema educacional público regular brasileiro ainda tem desafios estruturais básicos para serem superados e reconhece que é inelutável investigar como as práticas educativas estão executadas com a ampliação do tempo escolar e se este, de fato, contribui com a qualidade do ensino público. Libâneo (2014) complementa que diante da falta de melhoria da aprendizagem em escolas com jornada escolar ampliada, não seria mais prudente democraticamente melhorar o ensino regular com mais investimento financeiro.

Diante das falas dos autores, precisamos pensar e avaliar como a política de educação integral e (em) tempo integral foi sendo construída e experienciada, e se as atividades desenvolvidas contribuem para a melhoria do sistema educacional público.

Neste contexto, é importante salientar que o marco legislativo que deu início à expansão da construção da política pública nacional de indução à ETI foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96. A implantação dessa lei ocorreu em um contexto

de expansão pelos processos de globalização e pela retórica neoliberal da eficiência, que possui o interesse de melhorar a qualidade da educação para promover o desenvolvimento econômico.

Para Borges (2000), a lógica econômica baseada na autorregulação do mercado provoca a ineficiência do Estado em garantir políticas públicas sociais satisfatórias. Ressalta que a expansão da ideologia do "capitalismo flexível" enfraquece cada vez mais as políticas de intervenções sociais pelo Estado. Neste contexto, Libâneo (2016) chama a atenção para a universalização das políticas educacionais, afirmando que políticas de educação de países em desenvolvimento ou emergentes foram elaboradas a partir de recomendações dos órgãos multilaterais, essencialmente pelo Banco Mundial e a UNESCO.

Para Baptista e Colares (2022), a consolidação legislativa das políticas públicas de educação integral, em destaque a década de 1990, foi implantada no contexto socioeconômico e político capitalista neoliberal. Ressaltando que, atualmente, as políticas de educação integral estão submetidas aos interesses educacionais neoliberais, dando ênfase na ampliação do tempo e pouca significância na integralidade educacional do educando.

Neste sentido, Ciavatta e Frigotto (2003) destacam que, nessa década, a educação brasileira passava por transformações para atender às exigências capitalistas. E as consequências disto foram as reformas educacionais na década de 90, que sustentaram os interesses políticos e econômicos de ordem mundial e se intensificaram no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo a educação entendida como instrumento de proteção ao modelo político e econômico.

Para Borges e Sant'ana (2017), a política de educação em tempo integral no contexto contemporâneo é utilizada como estratégia de garantia do desenvolvimento das demandas neoliberais, sendo usada para validar e reiterar suas concepções. Em consonância, Oliveira (2019) notabiliza que as políticas de ETI são afetadas pelas propostas neoliberais, acarretadas de interesses dos organismos financeiros e do empresariado.

Neste contexto, Souza e Soares (2018) entendem que as políticas de educação integral também são afetadas pelas propostas de educação neoliberais, atestando que a educação integral teve origem num movimento empresarial com concepções imperialistas.

Nesta conjuntura, Parente (2021) acentua que é pertinente compreender a estratégia do Estado com as políticas públicas de tempo integral e sua atuação na contribuição destas políticas em prol de uma educação integral de qualidade. Diante dos pensamentos dos autores, compreende-se que os cenários sociais, políticos, culturais e econômicos impactam na formulação, implantação e reformulação das políticas públicas educacionais. Conforme

Oliveira (2011), as políticas públicas constituídas sobre um Estado com estruturas neoliberais e gerências são focadas na busca de eficácia.

De acordo com Bertoldo (2015), a ampliação da jornada escolar é retomada na agenda pública no Brasil como estratégia de combater a fome e a pobreza, ideia propagada pelo Banco Mundial para diminuir os impactos das desigualdades sociais ocasionados pela produção do capital neoliberal.

Brandão (2014) considera a meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) relevante para efetivação de uma educação de qualidade, mas compreende que plano poderia intencionar que todas as escolas em 2024 oferecessem uma ETI no lugar de desejar programas de tempo integral no contraturno escolar.

Nesta conjuntura, Oliveira e Cardoso (2019) afirmam que o governo do presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2010) é responsável por não resolver os problemas de infraestruturas e pedagógicos das escolas públicas para firmar uma política pública de escola de tempo integral. Optando pela implantação de programas para ampliação da ETI na perspectiva de uma educação integral e ignorando as condições necessárias para materialização da escola de tempo integral. Gonçalves (2006) evidencia a importância da temática:

Falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos slogans educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões. Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social [...] (Gonçalves, 2006, p. 135).

O autor manifesta a necessidade de olharmos a educação integral, refletindo suas especificidades. E nos aponta que esta temática deve ser considerada como estrutural no contexto das políticas públicas educacionais. Sinaliza que a política de educação integral precisa ser firmada como uma política de Estado, impedindo a sua descontinuidade em decorrência de mudanças governamentais. Neste cenário, Parente (2018) afirma que existe uma diferença entre política de governo e de Estado. Para a autora, as políticas de governo são descontinuadas com as trocas de mandatos e as políticas de Estado quase sempre são estruturais, sendo permanecidas, mesmo com alterações de governos, para atender à demanda populacional. Parente (2017) ainda revela:

Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira (Parente, 2017, p. 23).

Portanto, refletimos com a autora que, devido à diversidade de concepções, formulações e descontinuidade, houve um enfraquecimento da política em questão.

Com base na compreensão das leituras nesta seção, podem-se elencar como pressupostos teóricos: (i) Que educação de fato está sendo ofertada na política de educação integral e em tempo integral, que possibilita a melhoria na qualidade educacional (Carvalho, 2006; Guará, 2006; Gonçalves, 2006; Figueiredo; Silva, 2023; Parente, 2021); (ii) Educação integral e de tempo integral, não significam a mesma coisa, somente ampliar a jornada escolar não assegura uma educação integral (Maurício, 2009; Cardoso; Oliveira, 2019; Colares; Cardozo; Arruda, 2021; Moll, 2020; Paro, 2009; Paiva; Azevedo; Coelho, 2014; Silva, 2018; Silva, 2019); (iii) Políticas de educação integral e em tempo integral construídas com interesses pautados nas demandas neoliberais (Baptista; Colares, 2022; Borges; Sant'ana, 2017; Souza; Soares, 2018; Oliveira, 2019).

Desta forma, as argumentações dos teóricos despertam a necessidade de compreendermos em profundidade sobre a política de educação integral e em tempo integral, tendo como embasamento os pressupostos teóricos expostos nesta seção para discorrermos a próxima seção que insere a política de educação integral com jornada ampliada no contexto de diminuição das desigualdades socioeducativas e promoção da cidadania.

Diante das discussões explanadas pelos autores, constata-se uma complexidade da política de educação integral e em tempo integral, visto que ela é permeada de especificidades, sendo conceituada por diversos autores como uma política educacional que contribui com a ampliação de oportunidades socioeducativas que ampliam as possibilidades da diminuição das desigualdades e a promoção da cidadania que serão abordadas na próxima seção.

## **2.2 Inserção da educação integral de tempo integral na diminuição das desigualdades socioeducativas e promoção da cidadania**

A ampliação das oportunidades educacionais é um dos caminhos de enfrentamento para a diminuição das desigualdades. A qualidade no ensino oferecido pelas escolas, permite a superação dos prejuízos sociais dos educandos, gerando oportunidades de emancipação social (Ribeiro, 2011).

A política de educação em tempo integral apresenta-se como uma possibilidade de equidade e proteção social para a população mais vulnerável. A pobreza e a vulnerabilidade social estão sendo prerrogativas no debate sobre a necessidade de instituições educacionais que ofertem uma ETI (Guará, 2009). Em colaboração à reflexão da autora, Leclerc e Moll (2012) afirmam que a política de educação integral com ampliação da jornada escolar passou a ser reconhecida como uma política de educação estrutural de enfrentamento das desigualdades socioeducacionais no Brasil na primeira década dos anos 2.000.

De acordo com Silva e Menezes (2022), a política de educação integral vem sendo entendida como uma estratégia que tem a finalidade de possibilitar maiores oportunidades educacionais interligadas ao contexto sociocultural dos educandos, considerando o percurso das desigualdades educacionais e sociais no Brasil e reconhecendo a necessidade de ampliar a jornada escolar, combinada com a assistência dos educandos em circunstância de vulnerabilidade social. Diante disto, as autoras afirmam:

Concomitantemente, a ampliação da jornada escolar – que, em geral, declara ter como um de seus objetivos oferecer maiores oportunidades educacionais aos alunos – acaba por aproximar a instituição escolar, em sua função pedagógica, de aspectos da vida dos educandos ligados ao contexto sociocultural e relacional em que estão inseridos (Silva; Menezes, 2022, p. 3).

Entende-se com a reflexão, que a ampliação da jornada escolar tem que agregar as vivências dos contextos sociais e culturais, simultaneamente. Permitindo, assim, que as possibilidades educativas se tornem significativas para os educandos. A política de educação integral em tempo integral fortifica a instituição escolar a trabalhar práticas educativas contextualizadas com o território no qual ela está inserida, favorecendo o desenvolvimento do processo de construção da cidadania dos alunos (Giolo, 2012).

Para Becker (2014), o surgimento da educação integral na agenda contemporânea trouxe junto a expectativa de uma ampliação do direito à educação ancorado na equidade educacional e a perspectiva do combate das desigualdades sociais consagrada pela deficiência do sistema de educação historicamente. Ainda segundo a autora, a educação integral na agenda pública exige uma nova maneira de pensar nos processos educativos, favorecendo a

efetivação de percursos que considerem a complexidade do cotidiano escolar, cultural e social.

Em confirmação, Rodrigues, Santiago e Rota Junior (2021) revelam que a ausência de proteção social às crianças e adolescentes aos longos dos anos acarretou interferências nas condições de educação na modernidade. Na percepção dos autores, é importante analisar a convergência entre as políticas sociais e educacionais, para compreendemos as atuais concepções de educação em tempo integral. Corroborando com autores, Henriques (2001) afirma que a situação de desamparo social não determina a baixa aprendizagem, mas favorecer a vulnerabilidade do ensino, reprovação e evasão escolar, e que existem pesquisas mostram que a convergência entre fatores como violência social, defasagem idade/série são obstáculos para a permanência na escola, e colaboram para reprodução de pobreza.

De acordo com Burigo (2014), “a evasão escolar tem sido historicamente tema de debate e reflexões da educação pública brasileira manente entre os educadores. Infelizmente, este tema ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário da educação”. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), o termo “evasão” relaciona-se ao estudante que abandona a escola sem retorno (Branco *et al.*, 2020).

A evasão escolar está relacionada com o contexto socioeconômico e cultural dos alunos (Silva Filho; Araújo, 2017). Em colaboração, Oliveira e Nóbrega (2021) afirmam que a falta de oportunidades educacionais e as desigualdades sociais, culturais, financeiras, dentre outras colaboram para evasão escolar. Ponderando que o Brasil é um país que apresenta desigualdades na distribuição de renda e grande parte dos alunos abandona a escola para trabalhar, sendo um problema que impacta todos os níveis educacionais.

Para Barbosa (2018), a proposta da educação com jornada ampliada é considerada uma estratégia que contribui para redução da evasão e repetência dos alunos, tendo em vista a maior permanência do mesmo na escola, diminuindo o tempo de vulnerabilidade social. Para a diretora geral da Associação Cidade Escola Aprendiz, a educação integral com jornada ampliada possibilita construir processos educativos contextualizados e democráticos, que favorecem um ambiente escolar com melhores condições para a permanência dos alunos, cooperando para redução da infrequência, evasão escolar e a elevação da aprendizagem (Integral, 2024).

Neste cenário de discussão, Ribeiro (2011) atribui os ciclos intergeracionais das desigualdades sociais à disparidade de oportunidades educacionais. Assegurando que o

contexto de vulnerabilidade social afeta diretamente na vida educacional dos alunos, como também entende que a oferta de uma educação de qualidade favorece a diminuição das desigualdades sociais dos mesmos. Ainda segundo o autor, na contemporaneidade, a educação se torna um meio essencial para a mobilidade social, afirmando que os indivíduos com mais formação dispõem de maiores oportunidades de acesso e múltiplas áreas de atuação (Ribeiro, 2014). Segundo Silva e Menezes:

A condição de vulnerabilidade e de privação de direitos, que atinge significativa parcela da infância e adolescência, reverbera no campo educacional, afetando a adaptação e a permanência desses sujeitos na escola, fato que incita a refletir sobre as possíveis (des) conexões entre as políticas educacionais e as políticas sociais (Silva; Menezes, 2022, p. 3).

As autoras revelam nas suas afirmações que o aluno está inserido em diversos ambientes e que o contexto escolar não pode ser analisado isoladamente. As vivências que ocorrem fora da escola impactam no processo de ensino-aprendizagem, legitimando a integralidade do ser humano e enfatizando a importância das ações intersetoriais das políticas educacionais e sociais. Neste diálogo, Tumelero (2018) enfatiza que as ações intersetoriais das políticas públicas projetam a diminuição das desigualdades e a expansão da cidadania, quando assumem a responsabilidade com a participação social nos processos públicos, com a garantia dos direitos e serviços sociais, que incentivam a liberdade social dos cidadãos. A pesquisadora Zaia Brandão contribui com o diálogo:

Meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade –, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites – como uma determinada visão da sociologia do currículo defende –, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar (Brandão, 2009, p. 105).

Para a autora, a escola de tempo integral favorece uma educação de qualidade quando assume o compromisso em oferecer um currículo agregado ao contexto sociocultural do aluno, permitindo o acesso às possibilidades educativas que superem as práticas descontextualizadas, assegurando, assim, a construção da cidadania. Em concordância, Miguel Arroyo enfatiza em uma reportagem em 23 de novembro de 2018 que: “O Estado e a escola, a pública sobretudo, têm função de educar os cidadãos nos valores da cidadania. Não

separemos o direito à educação dos demais. Ele só avança se garantida a pluralidade de direitos” (Paiva, 2018).

De acordo com Junckes (2016), segundo alguns pesquisadores, os entes federativos vêm investindo nas escolas de tempo integral, acreditando que a mesma é um potencial para o enfrentamento de problemas educacionais e sociais do Brasil. A política de tempo integral tem sido projetada para diminuir as dificuldades da evasão e reprovação escolar, além de garantir a proteção social dos alunos em situação de precariedade social. Para Castanho e Mancini (2016):

A implantação de programas de Educação Integral em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental tem sido prioridade nas atuais políticas de governo e tem como desafios o enfrentamento de vários problemas que ainda persistem no quadro da educação brasileira, entre eles o baixo rendimento escolar dos alunos, o acesso à educação de qualidade, e a efetiva ampliação da responsabilidade da escola pública na formação integral das crianças e jovens junto à família e à comunidade (Castanho; Mancini, 2016, p. 226).

Percebemos com as considerações dos autores, que diante dos desafios educacionais no sistema de educação brasileiro, o governo passou a descentralizar programas de educação integral com a finalidade de minimizar as desigualdades educacionais, imputando para as escolas públicas a elevação na qualidade do ensino e a responsabilidade de oportunizar a formação dos alunos na sua integralidade em colaboração com a família e seus territórios.

O Estado brasileiro atribuiu à política de educação Integral um caminho em que a escola precisava se reorganizar para atender aos desafios contemporâneos. Nesse sentido, Leclerc e Moll, refletem:

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

Diante da assertiva, percebe-se que os contextos de desigualdades são diversos, atingem a todas as áreas da sociedade, envolvem a questão de pertencimento do ser humano, por isso a construção de uma política de educação integral de tempo integral precisa considerar todas as dimensões humanas e contribuir para um contexto de vida amparado na equidade.



De acordo com Cavaliere (2014) e Schimonek (2017), o aparato para a estruturação da política de educação em tempo integral se firmou na possibilidade de melhoria na qualidade da educação com o acréscimo de novas oportunidades educacionais que contribuiriam com a diminuição das desigualdades sociais e conseqüentemente minimizariam as desigualdades educacionais.

Schimonek (2017) acrescenta que desigualdades educacionais trazem impactos na vida social dos alunos e que diversos governos acreditaram na política de ETI como mecanismo para assegurar uma educação pública de qualidade e promover uma proteção social as populações mais vulneráveis socialmente.

Neste percurso, Silva (2018) ressalta que nas práticas ao longo da história de construção de uma educação integral no Brasil, procurou-se reconhecer uma parte da sociedade mais desprotegida nos contextos social e econômico, caracterizando, assim, uma educação assistencialista, que possibilita direitos educacionais para essa parte da população excluída. Em colaboração, Duarte e Jacomeli (2017) evidenciam que a centralidade no assistencialismo de programas de indução a política de tempo integral na perspectiva de uma educação integral no contraturno escolar é decorrente do agravamento das condições sociais e econômicas da sociedade brasileira, gerando a ideia de que a escola pudesse solucionar os problemas sociais, impondo incumbências que não pertenciam a mesma.

De acordo com Aguiar e Colares (2022), o caráter assistencialista das práticas de educação integral no Brasil constituiu-se ao longo da história, tendo em vista as manifestações sociais após a democratização na busca pela validação de direitos para a população menos favorecida e excluída historicamente. Diante das discussões dos autores, Cavaliere (2002) evidencia que a visão “assistencialista” atribuída a diversas políticas públicas, decorre da carência de oportunidades que a maioria da população enfrenta. Levando o governo a implantar políticas de massa que priorizam a população mais vulnerável. Jaqueline Moll (2012) entende que esta visão assistencialista destinada à educação integral não deve ser pensada:

Compreende-se que a educação integral deve ser pensada como uma atividade educacional e direito de todos e não como se fosse uma ação assistencialista para atender uma parcela de crianças e adolescentes. Portanto, ela precisa ser construída “como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório” (Moll, 2012, p. 141).

De acordo com a autora, a educação integral tem que ser pensada para todos e não apenas para uma parte da população, visando desenvolver uma educação em sua

totalidade e não uma educação com caráter de compensar prejuízos. Nesta circunstância, Silva e Menezes (2022) refletem sobre a viabilidade da escola firmar sua função social de ensinar, presumindo as enormes desigualdades socioeducativas instalada no sistema educacional brasileiro.

Diante de tais reflexões, é notório as múltiplas relações intersetoriais que a educação integral e em tempo integral precisam exercer para efetivar a sua função social de desenvolver a aprendizagem dos alunos em todas suas dimensões, no atual contexto educacional brasileiro. A complexidade da educação na contemporaneidade não permite que a instituição escolar disponha de processos educativos fragmentados dos contextos políticos e socioculturais.

Percebe-se que a política de educação integral exige uma relação intersetorial com outras políticas, porém Brandão adverte que “se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonogado aos estudantes, sobretudo os dos setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar” (Brandão, 2009, p. 102). O contexto educacional isolado possui suas limitações no desenvolvimento integral do educando, mas a instituição escolar tem o dever de garantir em primeiro lugar suas questões educacionais. Neste sentido, Guará destaca:

Enfim, o tempo integral parece-me ser uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece, apesar das honrosas exceções. É preciso, no entanto que não se perca o horizonte da especificidade da instituição escolar e que não se descure da qualidade de instalações e equipamentos didático-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem, seja para os alunos, seja para os professores e as equipes administrativas (Guará, 2009, p. 106).

A autora vislumbra com a ETI novas oportunidades educativas significativas, que favoreçam a diminuição das desigualdades educacionais e a promoção da cidadania. Acreditando que as novas experiências possam proporcionar um ambiente escolar impulsionador do senso crítico de todos os agentes envolvidos no processo institucional em busca de uma educação de qualidade.

Bezerra (2012) ressalta que a proposta de uma educação com o acréscimo de tempo, na perspectiva de uma educação integral que permite uma extensão de possibilidades pedagógicas, provoca uma discussão sobre a implantação de políticas educacionais pautadas nas formações continuadas de professores nas escolas públicas dentro deste contexto escolar. Em colaboração, Sampaio (2016) reconhece a relevância da formação continuada dos

professores voltada para proposta de ensino integral com alargamento de tempo, tendo em vista que propicia práticas adequadas ao desenvolvimento das atividades escolares multidisciplinares.

Nesta conjuntura, Braga e Duarte (2017) deslocam o olhar das formações dos docentes e chamam a atenção da incorporação de profissionais que não possuem formação em licenciatura, contendo outras instruções e de notório saber reconhecido pela comunidade a partir da inserção de programas de educação integral no Brasil. Santos (2012), em colaboração, afirma que a entrada dos profissionais sem licenciatura para atuar nas atividades pedagógicas é tema de debates, entendendo que a formação é uma exigência histórica. Ainda segundo a autora, até os docentes com formação adequada possuem desafios em sala de aula, diante do contexto contemporâneo do sistema público.

Para Gouveia (2009), a educação integral, no horizonte da promoção da cidadania dos educandos, conduz aprendizagens em um ambiente democrático, que assegure a diversidade e promova a equidade. Corroborando, Moll (2012) enfatiza que a política de educação integral se conecta com a promoção da cidadania quando elabora coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) e quando a escola exerce seu protagonismo, considerando seu caráter sociopolítico em viabilizar a participação de todos na construção do processo educativo que contemple uma educação integral.

Conforme Carvalho (2016), o conceito de cidadania perpassa por diversas dimensões, se estabelecendo historicamente. O autor reforça em seu texto que a perspectiva de cidadania pautada na conceitualização do professor de sociologia T. A. Marshall, tem se tornado referência para o entendimento da qualidade da cidadania em diversos países e momentos histórico. Quando a cidadania se relaciona com liberdade, participação e igualdade de todos, possibilita assim que o cidadão exerça seus direitos civis, políticos e sociais permanentemente. Brito (2013) concorda com Carvalho, quando conjectura que a cidadania foi se construindo historicamente e acrescenta que suas variadas concepções se originam dos contextos sociais e culturais a qual ela se agrega. Ainda segundo a autora, a definição da cidadania foi sendo estabelecida no Estado, em suas próprias estruturas, quando o cidadão passou ser parte integrante do “Estado-nação”.

Costa e Ianni (2018) entendem que são inúmeros elementos que compõem a definição de cidadania. As autoras fazem a seguinte definição:

Cidadania é o status daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte. Historicamente e genericamente, a cidadania

tem uma referência espacial, constituída da relação dos indivíduos com um dado território (organização sociopolítica do espaço) (Costa; Ianni, 2018, p. 47).

Portanto, diante de tais significados de cidadania apresentado pelos autores, propomos um conceito de cidadania nesta pesquisa, com uma perspectiva dinâmica, em constante transformação, tendo o cidadão como um ser humano consciente do seu pertencimento na construção dos processos da vida e no exercício de suas relações de direitos e deveres em uma sociedade.

Para Sampaio (2016), educação e cidadania são processos conectados, educar para cidadania é possibilitar o desenvolvimento pleno do cidadão, a partir de reflexões críticas de sua participação nos processos sociais, econômicos e políticos de uma população. Neste entendimento, a jornada escolar ampliada pautada em uma educação na sua integralidade, possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas interligadas à promoção da cidadania. (Moll, 2012). Em conformidade, Silva (2018) reflete:

Uma educação plena depende da tomada de consciência de que as dimensões do trabalho e educação podem, juntas, possibilitar uma formação omnilateral do ser humano, compreendendo por meio disso que somos seres que estão em constante aprendizagem, em constante mudança. A partir do conceito de omnilateralidade, acreditamos que a educação integral pode devolver ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade capitalista (Silva, 2018, p. 131).

Com a reflexão da autora, percebemos que a educação integral com crescimento de tempo, é apontada como estratégia para elevação da cidadania e combate às desigualdades. Zanardi (2017) compreende a educação integral como uma conquista que possibilita reduzir as desigualdades sociais e amplia democraticamente as oportunidades de aprendizagens multidimensionais, chamando a atenção para desprezarmos a compreensão assistencialista de educação integral. Em acordo, Cabreira e Zanon (2022) afirmam:

[...] a importância de compreender e saber lidar com a distinção conceitual entre “educação integral” “escola de tempo integral”. A ideia de “escola de tempo integral” por vezes é ainda meramente focada na solução ao problema das classes desfavorecidas de não terem um ‘local’ para os pais deixarem as crianças, para serem alimentadas e cuidadas, como visão assistencialista que tem descaracterizado a escola como instituição distanciada de seu objetivo primordial: a aprendizagem que vai além das desenvolvidas na família e nos outros grupos sociais de convivência, capaz da inserção plena na vida social permeada de exigências de compreensão/ação transformadora das potencialidades humanas/sociais. Ou seja, escola de tempo integral como espaço/tempo de oportunidades para a ascensão humana, intelectual, social, sendo distintas as concepções de escola ou educação “integral” (Cabreira; Zanon, 2022, p. 52).

As autoras advertem que rotularam uma função assistencialista para instituição escolar que está ganhando espaço, e a função social da escola em ofertar um processo educativo integral está sendo desprezada, chamando a atenção para distinção de “escola de tempo integral” e a “educação integral”. Para elas, a escola de tempo integral serviria de espaço para as famílias em situação de vulnerabilidade deixarem seus filhos e a educação integral assume o compromisso com desenvolvimento pleno do aluno.

De acordo com Silva (2018), existe atualmente um deslocamento que almeja uma educação integral que lute pela autonomia dos educandos, em prol de uma sociedade mais humanizada. Trata-se de produzir coletivamente um ambiente dialético onde todos participem do processo de construção e evoluam com ele. Neste sentido, Figueiredo (2014) adverte as exigências para a concretização de um ensino significativo com a ampliação da jornada de tempo:

A Educação em tempo integral pressupõe atividades que devem ser flexíveis para que não ocorra a perda de sentido de unidade. A lógica do currículo de tempo integral exige da equipe pedagógica da escola a redefinição de ações que propiciem uma nova dinâmica no tempo escolar do aluno, balanceamento entre atividades de caráter científico e lúdico e reorganização de ações. Essa nova dinâmica de trabalho necessita ter uma maneira mais interdisciplinar para a superação de fragmentação de disciplina e conteúdos escolares (Figueiredo, 2014, p. 11).

Para o autor, a educação em tempo integral se efetiva quando o PPP da instituição é construído por todos os agentes escolares, tendo como relevância os interesses e as necessidades da comunidade escolar e sociedade civil. Um projeto educativo abrangente e flexível. Em acordo, Gonçalves (2006) ressalta que a extensão do tempo escolar só efetiva uma educação integral quando assume práticas educativas contextualizadas com o mundo e que estimule a autonomia.

Nesse sentido, Moll (2015) pressupõe que a educação em tempo integral permite um currículo que desenvolva o ser humano integralmente, assegurando uma escola pública de qualidade que garanta a relação multidimensional com diversos atores e territórios. Garcia (2013) contribui com Moll quando enfatiza que a proposta da educação integral, que enxerga o ser humano em todas as suas dimensões, favorece uma reflexão do processo educativo, sempre quando necessário, possibilitando que todos os atores envolvidos repensem as práticas experienciadas, o currículo, e contemplem o cotidiano escolar sobre uma visão pautada na totalidade dos territórios.

Diversos campos das ciências abordam a definição de território e cada um deles o conceitua. Considerando esta afirmativa, definir territórios educativos é bastante complexo, sendo sua compreensão agregada de várias interpretações (Gomes; Azevedo, 2020). Portanto, decorrente desta diversidade de conceitos de território, traremos neste estudo a definição de alguns autores que agregam na contextualização deste estudo. Para Milton Santos, a definição de território:

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

Percebe-se na reflexão do autor que território vai muito além de um espaço geográfico, que é habitado. Reflexionando também a relação de território com territorialidade que é ação e apropriação do território pelos cidadãos que criando uma identidade coletiva, significados através das relações dos sujeitos. Diante de diversas explicações, Haesbaert (2023) conceitua território como:

Território, então, pode ser definido como o espaço construído/construtor de relações de poder, tanto no sentido mais estritamente social (político-econômico e simbólico-afetivo) quanto no sentido da interação indissociável com as chamadas forças da natureza. Nem apenas um espaço material e simbólico socialmente dominado e/ou apropriado, nem apenas um espaço moldado na imbricação com a natureza, o território seria, sobretudo, um espaço político revelador de limites – tanto de limites como fronts/fronteiras das lutas por desordenamento da complexa e desigual sociedade dos humanos quanto dos limites impostos a todo o conjunto da vida terrestre cuja existência, profundamente articulada, está em risco (Haesbaert, 2023, p. 6).

Para o autor, existem diversas concepções de território que se relacionam, ressaltando dimensões globais do conceito e as relações intersetoriais do indivíduo. A educação integral que pratica suas atividades pedagógicas relacionadas nos contextos sociopolíticos, que valoriza o desenvolvimento da cidadania dentro e fora das instituições escolares (Silva; Silva, 2020).

Perante as discussões dos autores nesta seção, é possível elencar como pressupostos teóricos: (i) a política de educação integral e em tempo integral no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais no Brasil (Cavaliere, 2014; Leclerc; Moll, 2012; Junckes, 2016; Schimonek, 2017); (ii) as experiências vivenciadas na política de

educação integral e em tempo integral conectam os educandos na promoção da cidadania (Guará, 2009; Giolo, 2012; Brandão, 2009; Garcia, 2013; Gouveia, 2009; Moll, 2012); (iii) a política de educação integral e em tempo integral no acesso, permanência e elevação do direito à educação de qualidade pautada na formação integral do cidadão (Brandão, 2009; Cavaliere, 2014; Castanho; Mancini, 2016; Garcia, 2013; Moll, 2015; Schimonek, 2017).

Portanto, a partir das considerações apresentadas pelos autores, percebe-se que a política de educação integral e em tempo integral, demanda uma rede intersetorial que contribui com a ampliação de oportunidades socioeducativas, que ampliam as possibilidades da diminuição das desigualdades e a promoção da cidadania. Diante disto, a próxima subseção abordará a relação da intersetorialidade no contexto da política pública de educação integral e em tempo integral.

### **2.3 Educação Integral em tempo integral e uma Abordagem Intersetorial**

A humanidade modificou-se ao longo dos tempos e o contexto contemporâneo exigiu novas condutas no setor público, utilizando-se da integração dos serviços públicos como forma de solucionar problemas que as políticas fragmentadas apresentavam limitações para resolvê-los. As políticas setoriais segmentadas, até este tempo, se expressam no campo hegemônico, porém a intersetorialidade encaminha-se como um novo ensejo de constituir políticas públicas organizadas nas interações entre agentes públicos e diferentes áreas sociais que contribuam com a solução de demandas mais complexas e atendam às necessidades da sociedade (Machado, 2008).

Neste universo, as discussões de intersetorialidade no contexto das políticas públicas se ampliam, considerando a dificuldade setorial dos entes federados na execução dos programas públicos (Junqueira; Inojosa; Komatsu, 1997). Para Comerlatto *et al.* (2007), a relação intersetorial de diversas políticas estabelece uma nova forma de planejar estratégias que ultrapassem as fragmentações das práticas públicas em busca de uma resposta intensa à população. Inojosa (2001) contribui com a reflexão quando descreve a intersetorialidade como uma integração de conhecimentos e práticas que contribuem com o planejamento, execução e avaliação das políticas públicas, no intuito de solucionar coletivamente problemas públicos diante de contextos desafiadores.

A intersetorialidade na gestão pública é entendida como a integração das esferas federais, estaduais e municipais na implantação de uma política pública, sendo necessário

uma proposta territorial com as ações intersetoriais que interajam com as redes locais (Cavaliere, 2010). Neste sentido Bronzo e Veiga, contribuem:

[...] a ideia de rede tem se tornado um referente central nas discussões em diversos campos, para sinalizar interconexão, interdependência, a conformação necessária para dar conta da complexidade dos processos e da realidade social. Uma ideia inovadora na concepção de redes amplia a perspectiva de redes horizontais e incorpora a ideia de redes multinível (ou de níveis múltiplos), o que remete à interdependência não só existente entre atores no nível local, mas que envolve diversos níveis de governo (Bronzo; Veiga, 2007, p. 17)

Portanto, percebe-se que é fundamental o trabalho em rede que permita a integração de várias instituições governamentais na busca de atender às complexidades das demandas sociais.

De acordo com Junqueira (2004), a intersetorialidade no contexto das políticas públicas sociais resulta a percepção de rede, como sendo a ligação dos sujeitos, instituições, comunidades, municípios e estados, motivados por um único propósito coletivo. Ainda de acordo com o autor, a concentração de vários agentes sociais em prol de uma finalidade comum caracteriza-se uma construção social que se dispõe pela parceira de todos os envolvidos. Para Pereira e Teixeira (2013), o conceito de rede foi ao longo do tempo se modificando e, atualmente, no âmbito das políticas sociais em destaque, a concepção de rede nos direciona para a ideia de integração, cooperação e interconexão entres as instituições de governo e não governamentais.

Teixeira (2002) complementa que a formulação de rede atualmente está envolvida com a complexidade de várias demandas que impactam na maneira de gerenciar as políticas públicas. A demanda da globalização, por exemplo, impulsiona à flexibilização, à descentralização e à interdependência dos setores, ressaltando também a conexão com a terceiro setor.

Neste contexto, Junqueira (2004), considera que as demandas sociais, seu território e diversos atores, desloca a necessidade de descentralizar as políticas públicas, permitindo a integração e contribuição dos sujeitos envolvidos no processo. Diante disto, o autor reflete que o conceito de descentralização, intersetorialidade, rede e a sua interdependência é uma condição que permite que a superação dos problemas sociais sejam solucionados de forma integrada.

De acordo com Senna e Garcia (2014), a intersetorialidade vem assumindo destaque no cenário das políticas públicas sociais no Brasil na contemporaneidade. Desde a Constituição Federal de 1988, apresenta-se uma nova condição administrativa pública,



pautada na descentralização e na inserção intersetorial das políticas públicas na área social com a intencionalidade de assegurar os direitos sociais de um território. Para Pereira (2018), a descentralização é um compartilhamento de poderes financeiros e funcionais entre os entes federados. Arretche (2002) evidencia que, devido às políticas sociais serem consideradas despesas governamentais para assegurar o bem-estar da sociedade, a descentralização ocorreu pela circunstância institucional do governo federal em criar, instituir e transferir políticas públicas para as esferas locais. Ainda segundo a autora, a descentralização apresenta-se intensamente no Brasil nos anos 90, sendo uma das grandes lutas democráticas dos anos de 70 e 80. Continuando com o diálogo, Junqueira (2004) afirma:

A descentralização, intersetorialidade e rede são abordadas como estratégias de um novo modelo de gestão municipal na gestão das políticas sociais, tendo em vista a qualidade de vida dos munícipes. A descentralização, enquanto propõe a transferência de poder de decisão sobre as políticas sociais para os níveis periféricos da cidade, possibilita que a sua gestão ocorra o envolvimento dos seus usuários. Essa transferência de poder, necessariamente, não otimiza gestão integrada dessas políticas. A intersetorialidade constitui uma alternativa para otimizar essa gestão, pois integra as diversas políticas sociais na solução de problemas sociais, que afetam grupos de população que ocupam determinado território. A rede, como construção de relações entre atores sociais, preservando sua identidade, viabiliza e otimiza recursos necessários ao encaminhamento da gestão políticas sociais (Junqueira, 2004, p. 129).

Conclui-se com as reflexões do autor que a complexidade do gerenciamento das políticas públicas sociais exige uma junção de estratégias que possibilite as resoluções dos problemas sociais e, com isso, proporcione uma melhoria na qualidade de vida de uma população.

Conforme Bellini *et al.* (2014) a Constituição Federal de 1988 deslocou a intersetorialidade para o contexto do gerenciamento e materialização das políticas públicas de proteção social. A concepção intersetorial desponta no cenário das políticas públicas de forma a superar as condutas isoladas e articulá-las aos diversos setores em busca de um olhar mais amplo e eficiente. Barbieri e Noma (2017) afirmam que a intersetorialidade foi acolhida no âmbito das políticas educacionais na conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990. O evento legitimou a relevância do fortalecimento de alianças entre as políticas de educação e outras áreas sociais com a perspectiva de remediar problemas educacionais contemporâneos e garantir uma educação básica de qualidade.

Neste contexto de transformação do gerenciamento das políticas públicas, os programas educacionais fortaleceram suas atividades em prol da melhoria do ensino e na conjuntura da vida da sociedade. Expandindo-se o reconhecimento das articulações do

sistema de ensino nas esferas políticas, econômicas, educacionais e sociais (Góes; Machado, 2013).

De acordo com Braga, Pereira e Vital (2018), a intersetorialidade no contexto da política de educação integral, trata-se da estratégia de conectar várias áreas governamentais e políticas públicas com a finalidade de garantir a formação integral dos educandos. Ainda segundo os autores, a instituição escolar isolada não assevera a educação integral dos alunos, para proporcionar o desenvolvimento global pressuposto na legislação educacional brasileira se faz necessário as ações intersetoriais das políticas sociais e dos diversos equipamentos públicos. A reflexão dos autores dialoga com o pensamento expresso por Gadotti sobre intersetorialidade:

Por intersetorialidade entendemos a articulação do projeto com as várias secretarias do governo municipal, integrando saberes e experiências de planejamento e de ação de cada setor, visando a um trabalho conjunto na concepção, implementação e na avaliação do projeto. [...] Os cidadãos precisam ser reconhecidos em sua totalidade e não fragmentadamente (Gadotti, 2009, p. 101).

Para o autor, a intersetorialidade possibilita que diversos setores públicos sejam mobilizados a construir uma rede com vários protagonistas que integrem seus conhecimentos e experiências em prol de um objetivo comum, permitindo que o cidadão seja consagrado em sua integralidade

Para Silva e Peres (2012), as relações intersetoriais de vários campos sociais de políticas públicas em favor de uma mesma finalidade vêm sendo consideradas bem-sucedidas na política de educação integral. Ainda segundo as autoras, “é esse caráter plural que faz da intersetorialidade uma estratégia de gestão, ao mesmo tempo legítima e potencialmente eficaz para a garantia dos direitos fundamentais de crianças e jovens” (Silva; Peres, 2012).

No horizonte da política de educação integral e em tempo integral, a escola vem buscando superar os desafios do sistema educacional contemporâneo, porém existem entraves que escapam dos processos educativos no âmbito escolar. Sendo imprescindível uma concepção de rede que ultrapasse esta limitação da instituição escolar, tornando-se possível o desenvolvimento da integralidade do sujeito (Gouveia, 2009). A formação de rede apresenta-se em diversos campos de atuação: políticas públicas, movimentos sociais, disponibilizando de diversos conceitos, sujeitos e instituições, interlaçados (Teixeira, 2002).

De acordo com Nilson, Gouveia e Ferreira, (2009) a intersetorialidade seria a maneira mais urgente capaz de assegurar o desenvolvimento integral da criança,

possibilitando o conhecimento indispensável à vida, à cidadania, que permita a integração dos sujeitos, com os tempos, espaços e o território em que vivem.

Em colaboração, Gouveia (2009) considera a intersetorialidade como uma prática de gestão que requer o envolvimento das redes educativas locais. Santos e Dias (2012) reiteram a necessidade de ampliar o tempo escolar contemplando os processos educativos extracurricular que considera as experiências de vida na comunidade a qual a escola está inserida, como fundamentais na construção da formação integral do educando. Sendo imprescindível estabelecer diálogos entre escola e território que possibilitem práticas de educação que atendam às novas exigências educacionais. As autoras evidenciam:

Na história da educação pública brasileira a educação integral sempre foi proposta como política estritamente de responsabilidade dos sistemas de ensino. Atualmente, valores sociopolíticos presentes na sociedade nos impõem novas práticas e novos arranjos intersetoriais na condução da política pública. Não é possível garantir educação integral sem compartilhar saberes e práticas da família, da escola e da comunidade. Não é possível garantir integralidade das crianças, adolescentes e jovens se as ações setorializadas e isoladas não cederem lugar às ações integralizadoras, multissetoriais. Nesta perspectiva, novas tendências têm sido incorporadas às políticas públicas. A educação tem dialogado com outros saberes e serviços como os de cultura, saúde, esporte de forma a construir malhas de ações, tornando ações isoladas em redes socioeducativas (Santos; Dias, 2012, p. 122).

As autoras discutem a ideia de que a evolução do sistema de educação no Brasil remete a novos saberes, princípios e práticas perante a sociedade. Dentre novos preceitos sociais, políticos e culturais, não se permite mais perspectivas fragmentadas, centralizadas e isoladas no âmbito de políticas públicas educacionais.

A modernidade do sistema educacional na perspectiva de educação integral com ampliação do tempo manifesta exigências de elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos contextualizados com as redes socioeducativas, tendo como ponto de partida o diálogo que amplia do campo do conhecimento. A abordagem de redes socioeducativas é carregada de uma nova forma de fazer educação, que tem a escola como centro para o processo de ensino-aprendizagem, mas que abrange o campo de saber com os processos educativos no entorno dela (Mool, 2008).

Barbieri e Noma (2017) notabilizam que a intersetorialidade se intensifica na formulação e implantação das políticas públicas nos anos 2000. Ainda segundo as autoras, nos governos de Luiz Inácio Lula e Dilma Rousseff, foram implantados programas que relacionam a educação e outras áreas propondo um “planejamento integrado e articulado, bem como integração de agendas intersetoriais distintas” (Barbieri; Noma, 2017, p. 140).

Para Braga, Pereira e Vital (2018), o direito ao desenvolvimento integral da criança e adolescente no Brasil tem sido objeto de normatização a partir das legislações específicas para a garantia de políticas públicas educacionais. Tais legislações abrigam a perspectiva da intersetorialidade, tendo em vista o desafio da efetivação da educação integral no contexto educacional. Jesus e Fernandes (2019) reiteram que a intersetorialidade presente na estrutura das políticas educacionais possibilita a interação das práticas educativas com outras áreas de políticas públicas que contemplem os mesmos propósitos, viabilizando uma visão global que contribui com a qualidade da educação e oportuniza o pleno desenvolvimento do educando.

O Programa Mais Educação, que disponibilizava atividades no contraturno escolar, ganhou destaque nacional como estratégia intersetorial. De acordo com Silva e Silva (2009), o programa foi considerado uma referência pelo governo federal para melhorar a aprendizagem, assegurar o desenvolvimento integral e garantir a proteção dos direitos sociais dos educandos, através da integração de diversas políticas setoriais. Em confirmação, Ferreira (2009) ressalta que políticas públicas isoladas não promovem a educação integral, pois, isoladamente, nenhuma delas consegue contemplar a complexidade da educação integral.

Para Miléo, Bandeira e Oliveira (2021), os direitos sociais assegurados pela constituição federal de 1988, incentivaram a participação de diversos setores públicos e a sociedade civil na luta pela garantia dos princípios democráticos na concretização da política educacional contemporânea. Apropriando-se deste contexto, intentavam organizar programas que tinham como dispositivo a autonomia das instituições escolares em um espaço de direitos que pretendiam a melhoria na qualidade educacional. A garantia dos direitos sociais das crianças e adolescentes, assegurados na legislação educacional brasileira, tem movido o diálogo das políticas educacionais com as demais políticas sociais, visando a prática intersetorial como estratégia essencial para possibilitar processos educativos conectados as múltiplas experiências de vida dos educandos (Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009).

Neste caminho, Carvalho (2006) contribui com a seguinte reflexão:

Para a sociedade que nos toca a viver, uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador. Não se quer mais uma política de educação centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas). A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, meio ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social (Carvalho, 2006, p. 10).

O autor aponta que a comunicação entre as políticas públicas é um ponto de partida para que a política educacional seja entendida como mecanismo de transformação, garantindo por meio desta, o desenvolvimento social, econômico, político e cultural, que atenda à perspectiva da educação integral. Em concordância, Jaqueline Moll destaca, em uma reportagem publicada em 25 de setembro de 2013, Dietrich (2013):

Estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos.

Diante da reflexão de Mool, concebe-se uma nova maneira de refletir acerca das convivências sociais e da integração de diversos serviços públicos nos processos educativos, retratando os desafios das políticas educacionais em assegurar os direitos sociais dos educandos, ponderando os contextos sociais, políticos e culturais.

Nesta perspectiva contemporânea educacional de ampliar o horizonte do processo de ensino-aprendizagem, a constituição da intersetorialidade e de rede à política de educação integral e em tempo integral. Moll e Leclerc (2013) trazem sua contribuição:

Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de território educativo e de cidade educadora, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo. Nessa relação, a escola passa a ser compreendida como lócus de articulação de saberes, espaços e redes de cooperação social que articulam organizações comunitárias, artistas, iniciativas sociais, sujeitos, que desejam tomar parte nos processos educativos das novas gerações, sem que isso signifique que a escola e os profissionais de educação percam a centralidade de sua ação na educação das novas gerações (Mool; Leclerc, 2013, p. 299).

Refletimos com a afirmação das autoras que a efetivação da política de educação integral e em tempo integral somente é possível quando a instituição escolar estabelece uma conexão com os sujeitos e as vivências que ocorrem no cotidiano da comunidade. O PPP escolar precisa vincular e acolher os processos educativos que acontecem no entorno da escola, reconhecendo os territórios como agentes de transformação social.

A educação com acréscimo de tempo escolar provoca a conexão do território local com a instituição escolar, desconstruindo a fragmentação entre escola e a vida (Leite, 2012). A criação de redes é essencial para enfrentamos dos desafios socioeducativos e garantir a educação em sua integralidade. Baseado na integração das escolas, dos agentes educativos e

do território local, incorporando oportunidades educativas além do território escolar, sendo fundamental para a garantia de direitos dos educandos e o enfrentamento da vulnerabilidade social (Aprendiz, 2015).

Enriquecendo a discussão, Arroyo (2012) é a favor de que as atividades escolares se desenvolvam associadas às relações vividas em diversos ambientes, estando em desacordo com o aprisionamento da educação apenas na instituição escolar. Em concordância com Arroyo e contribuindo com o debate, Nilson ressalta: “A aprendizagem não acontece fora dos territórios, ela acontece nos lugares em que se viveu, experimentou; nos lugares em que se vive hoje, se experimenta, atua; e, também, acontece nos lugares que se deseja criar” (Nilson, 2009, p. 23). Ainda enfatizando a relevância da integração dos processos educativos institucionais com as experiências vividas no entorno da escola para uma possível educação integral, retomamos o pensamento do educador Paulo Freire, defensor da ideia de que a cidade também educa:

[...] a cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus valores, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época (Freire, 1993, p. 122).

Paulo Freire nos ensina que qualquer ambiente no qual o ser humano se insere, aprende com ele, com as relações com outras pessoas, mesmo que não se tenha a intenção de ensinar e aprender, as experiências de vida são educativas por si só.

Neste sentido, considerando as apreciações conceituais nesta seção, é possível elencar como pressupostos teóricos: (i) o desenvolvimento pleno do educando proposto na política de educação integral com jornada escolar ampliada somente é possível através da intersetorialidade (Arroyo, 2012; Braga, Pereira; Vital, 2018; Gadotti, 2009; Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009; Santos; Dias, 2012); (ii) Proporcionar processos educacionais conectados nas experiências de vidas com a superação da concepção de reconhecer somente a escola como território educativo (Arroyo, 2012; Nilson, 2009; Moll; Leclerc, 2013); (iii) A construção de rede que ultrapasse a fragmentação de práticas isoladas e descontextualizadas, dando lugar a um campo de conhecimentos que abrange a integralidade do educando (Gouveia, 2009; Santos; Dias, 2012; Moll; Leclerc, 2013).

A partir das discussões explanadas pelos autores, entende-se que a política de educação integral e em tempo integral, e exige estratégias de gestão como a intersetorialidade, associada à ideia de construção de rede e territórios educativos. Neste sentido, é viável

realizar-se um adensamento teórico, tendo como embasamento os pressupostos teóricos exposto nesta seção e nas seções anteriores.

### **3 EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA AVALIATIVA**

#### **3.1 Abordagem avaliativa, tipologia da pesquisa e categorias de análise**

Para Minayo, Deslandes e Gomes (2009), a pesquisa no campo social é sobretudo qualitativa, relacionando-se com a historicidade humana. Cada sociedade, em espaços e momentos diferentes, dispõe de uma maneira peculiar de se constituir. Diante disto, para os autores, o objeto da pesquisa social, configura-se como histórico. Para Carraro (2011), a pesquisa avaliativa de políticas e programas de natureza social, caracteriza-se como um mecanismo básico e indispensável de socialização das políticas públicas sociais. Ainda segundo a autora, é importante definir a perspectiva avaliativa da pesquisa, considerando que a avaliação envolve diferentes dimensões, possuindo inúmeros direcionamentos para avaliar o objeto em estudo.

Neste sentido, Silva (2011) enfatiza que a avaliação de políticas e programas sociais se estabelecem pela compreensão da própria avaliação e do fenômeno avaliado, sendo o referencial teórico, o objeto de pesquisa e seus objetivos que norteiam a estratégia metodológica a ser utilizada. Creswell (2010) afirma que através da pesquisa qualitativa é possível compreender como os sujeitos ou sociedade percebem um problema social ou humano. Goldenberg (2004) evidencia que as intenções da pesquisa qualitativa estão na investigação detalhada de um grupo social pesquisado. Martins (2004) elucida que as metodologias qualitativas dão ênfase à análise das atividades sociais do indivíduo ou grupo de maneira minuciosa. Utilizando-se dos métodos qualitativos para a realização de uma investigação profunda.

Neste contexto, o objeto de estudo proposto para esta pesquisa é avaliar o PDACE nas escolas municipais do Distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará). Para alcançar o objetivo da pesquisa, perscrutamos a uma metodologia qualitativa de natureza aplicada, a partir da epistemologia e metodologia dos eixos analíticos de análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional, espectro temporal e territorial, da “avaliação em profundidade” de Rodrigues (2008).

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2009), o estudo qualitativo tem a intencionalidade de compreender a organização da sociedade, considerando as questões culturais e comportamentais de um indivíduo ou de um grupo social. Em relação a isso, os autores entendem que os valores quantitativos não correspondem às demandas específicas das



relações humanas, dedicando-se à subjetividade dos valores, significados, crenças e atitudes, dos fenômenos.

Neste universo, Gil (2021) afirma que a natureza aplicada de um estudo tem o objetivo de adquirir sapiências para atender às demandas específicas da sociedade, considerando as inclinações locais. Portanto, percebe-se perante as reflexões dos autores, que a abordagem qualitativa de natureza aplicada vai possibilitar a análise das dimensões analíticas do conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade, proposta em uma avaliação em profundidade da política estudada no campo das ciências sociais.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias têm o propósito de aproximar-se do problema, tendo a flexibilidade como estratégia de esclarecer as diversas singularidades do objeto estudado. As pesquisas descritivas têm o objetivo de coletar informações do fato ou fenômeno que se interessa em investigar, descrevendo suas peculiaridades (Gil, 2021). Diante das definições do autor, nota-se que a caracterização da pesquisa como exploratória e descritiva permite uma compreensão do campo de estudo, assim como, descrever o conteúdo, contexto, trajetória institucional, espectro temporal e territorial da política, viabilizando o acesso ao problema de pesquisa e à investigação de como os sujeitos compreendem o programa que vivenciam.

Como paradigma de pesquisa no âmbito da avaliação de políticas públicas, a pesquisa apropria-se da perspectiva da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008). Delinearemos de maneira detalhada os eixos analíticos de conteúdo, contexto, trajetória institucional, espectro temporal e territorial, desta perspectiva avaliativa para atingir o objeto de estudo deste estudo (Rodrigues, 2008).

O primeiro eixo da avaliação em profundidade trata da análise do conteúdo da política que disserta sobre sua formulação, bases conceituais e a coerência interna. O segundo eixo, aborda sobre o contexto socioeconômico, político e cultural de sua formulação e suas articulações posteriores a sua implantação e seu contexto atual. O terceiro eixo analítico, refere-se à trajetória institucional, seu percurso de deslocamento a nível local, regional e transnacional, envolvendo as instituições e os sujeitos relacionados à efetivação da política. E o último eixo, relaciona-se com espectro temporal e territorial que permite analisar a historicidade da política e levantar inferências dos objetivos gerais e as especificidades locais (Rodrigues, 2008). Em seguida, segue o Quadro 2 com a matriz de categorias de análise teórica da pesquisa que embasará a análise dos eixos analíticos apresentados da avaliação em profundidade.

Quadro 2 - Matriz de categorias de análise teórica

<b>Categorias de análise</b>	<b>Base conceitual</b>	<b>Questões a observar empiricamente</b>
EI e ETI	Cavaliere, 2002; Gadotti, 2009; Coelho, 2009, 2016; Parente, 2018, 2021; Paro, 2009; Menezes, 2012; Moll; 2020; Guará, 2006	<p>O PDACE é considerado um programa indutor de educação integral e em tempo integral para secretaria de educação? Ou apenas de tempo integral?</p> <p>Os objetivos e concepções do PDACE estão interligados com as demandas educacionais dos educandos?</p> <p>As atividades desenvolvidas no PDACE contribuem para melhorar a aprendizagem dos educandos?</p> <p>Educação integral se constitui somente com a ampliação da jornada escolar?</p>
Desigualdades socioeducativas e Promoção da Cidadania	Brandão, 2009; Cavaliere, 2014; Coelho, 2009; Leclerc; Moll, 2012; Guará, 2009; Giolo, 2012; Gouveia, 2009; Menezes, 2012; Moll, 2012, 2015; Silva; Menezes, 2022; Oliveira; Cardoso, 2019.	<p>O programa PDACE possui ações direcionadas para o enfrentamento das adversidades socioeducativas na comunidade da Pajuçara?</p> <p>A operacionalização do PDACE garante a permanência dos alunos na escola e oferta de uma educação pautada na formação integral e na promoção da cidadania? Se sim, como.</p> <p>A política do PDACE promove a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais que possibilita a diminuição das desigualdades educacionais? Se sim, como.</p>
Educação Integral e estratégias intersetoriais	Arroyo, 2012; Gadotti, 2009; Coelho, 2009; Moll, 2013, 2018; Leclerc; Moll, 2013; Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009.	<p>O governo municipal dispôs de estratégias intersetoriais na formulação e implantação do PDACE que favoreceram a execução do mesmo nas escolas? E atualmente?</p> <p>As práticas educativas vivenciadas no programa articulam-se com o PPP da escola?</p> <p>O PDACE busca práticas intersetoriais com outras instituições que favoreça o desenvolvimento das atividades? Se sim, quais ações?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa avaliativa (2024).

Para Torres Júnior *et al.* (2020), a metodologia da avaliação em profundidade possibilita uma abordagem mais abrangente. Essa metodologia se constitui na relação entre a

política pública e os sujeitos, considerando os contextos político, socioeconômico, ambiental e institucional. Segundo Gonçalves (2008), a avaliação em profundidade não segue a forma linear de análise de dados apresentada na perspectiva positivista, permitindo, assim, a construção de conhecimentos interpretativos pelos sujeitos que geram novas evidências socioculturais.

A pretensão da pesquisadora ao avaliar uma política pública educacional municipal com uma visão contra-hegemônica manifesta-se no impulso de compreender se o PDACE atende às necessidades educacionais da comunidade local, a partir dos sujeitos que experienciam a política. A pesquisa propôs seguir uma direção oposta ao modelo técnico-formal de avaliação ainda hegemônico, que desconsidera os sujeitos implicados na política e os contextos sociais, culturais, políticos, nacionais, regionais e suas contrastes, nos quais todos estão inseridos (Gussi, 2017).

Contribuindo para a discussão, Silva *et al.* (2019) afirmam que o campo avaliativo contra-hegemônico da avaliação em profundidade permite a compreensão da política em suas múltiplas dimensões, conjecturando os contextos sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, o estudo indica uma perspectiva de avaliação em profundidade, visto que esse paradigma avaliativo se originou pelo seu detalhamento e sua multidimensionalidade, que perpassa as entrelinhas da política pública e está em constante construção (Rodrigues, 2008).

### **3.2 Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa**

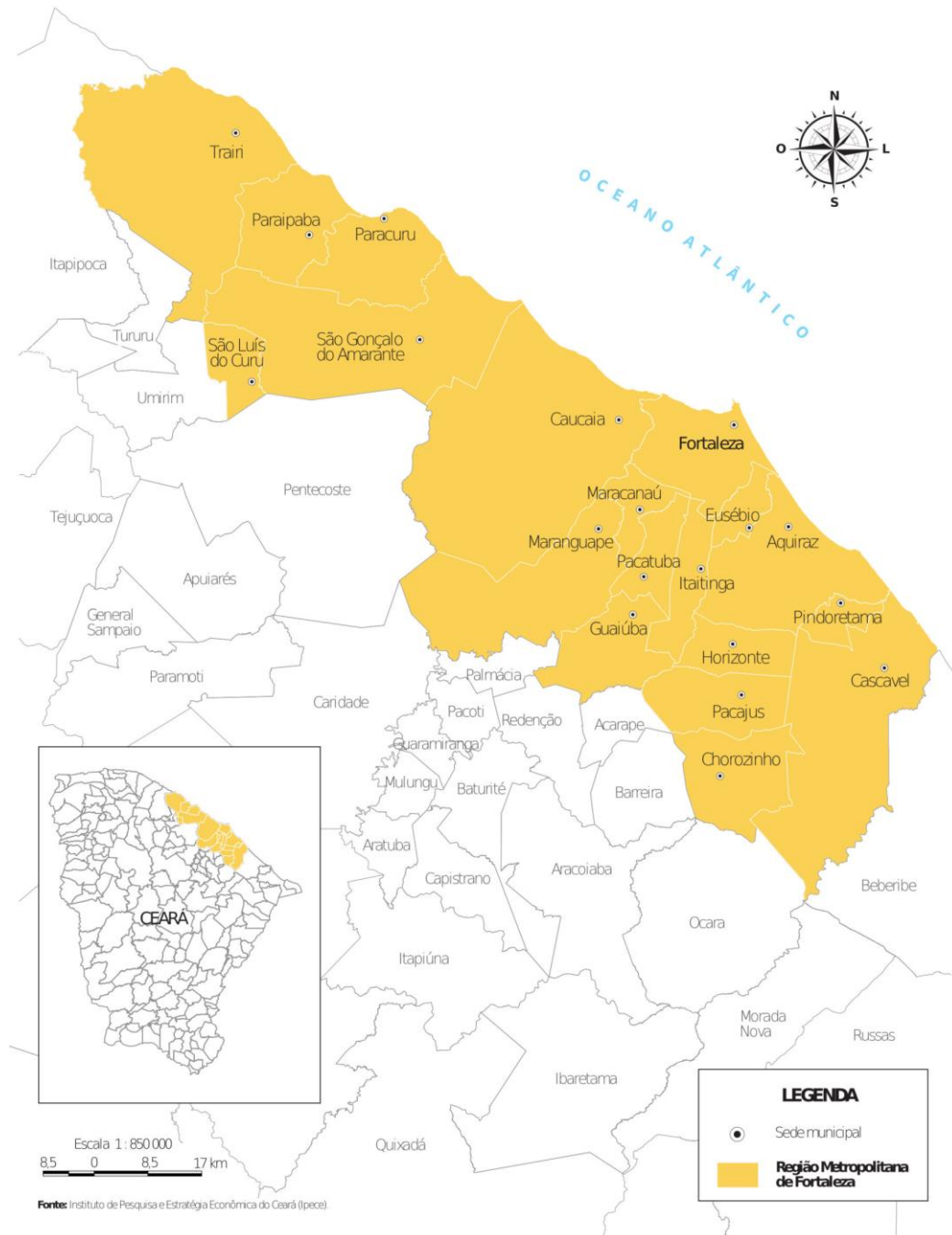
O universo da pesquisa envolve um conjunto de elementos que queremos compreender no estudo e uma parte desses elementos caracteriza-se como amostra. O desejo em discorrer sobre as especificidades dos elementos do universo da pesquisa, tornando-se inviável contemplar toda a população. Sendo necessário em alguns projetos de pesquisa dispor de uma amostra (Barbetta, 2012).

O Estado do Ceará, localizado na região Nordeste do Brasil, com o objetivo de aprimorar o planejamento, monitoramento e implantação das políticas públicas, classificou o espaço geográfico com critérios específicos de regiões de planejamento. E o município de Maracanaú está localizado na região de planejamento da Grande Fortaleza a qual possui a maior população cearense, composta por 19 municípios (Figura 1) (IPECE, 2015).

O Município de Maracanaú (Ceará) alcançou sua emancipação política de Maranguape e vinculou-se à região metropolitana de Fortaleza em 1983. Entre as décadas de 1950 a 1970, foi implantado o I Distrito Industrial do Ceará em Maracanaú, que ocasionou

um crescimento acelerado da população, sem o planejamento de uma infraestrutura urbana. Gerando ao passar dos anos, graves problemas sociais, em decorrência da ausência de serviços públicos essenciais, como escolas, postos de saúde, transportes, dentre outros (Maracanaú, 2023).

Figura 1 - Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza (Ceará)



Fonte: Anuário do Ceará (2024).

Diante deste contexto, a população do município cresceu associada a este polo

industrial, possuindo 234.392 habitantes de acordo com o último censo (2022). Entre o final do século XX e o atual século XXI, houve bastante crescimento e desenvolvimento da cidade, foram construídos novos conjuntos habitacionais, equipamentos de lazer e cultura, estação de VLT/metrô, novas indústrias, dentre outras ações relevantes para a história do Maracanaú, que atualmente se destaque entre os municípios cearenses por deter do 2º lugar em arrecadação do Produto Interno Bruto (PIB) no Estado do Ceará (IBGE, 2023). O PIB é resultado da totalidade da produção de bens e serviços de um país anualmente, sendo um indicador econômico de uma determinada região (IBGE, 2024).

No tocante ao sistema educacional do município de Maracanaú (Ceará), a rede de ensino é composta de 81 escolas, divididas por regiões (A a F), que atendem ao total de 37.827 alunos de acordo com o monitoramento de matrícula de agosto de 2023 (Maracanaú, 2023). No contexto educacional anterior à pandemia do COVID-19, o município de Maracanaú obteve avanços expressivos nos resultados do IDEB-2019, superando as metas projetadas pelo INEP. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a meta projetada para o município foi 5,8, sendo alcançado a meta 6,00 e nos anos finais do ensino fundamental o município atingiu a meta 5,3, ultrapassando a meta projetada 4,8 (INEP, 2020). Já nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021, pós-pandemia, o município não atingiu a meta 6,1 projetada para os anos iniciais, obtendo o índice 5,7, porém superou a meta 5 projetada para os anos finais atingindo o índice 5,2.

Nesta conjuntura educacional, esclarecemos que o município oferta o PDACE em 63 estabelecimentos escolares, disponibilizando a matrícula de 7.850 aluno(a)s distribuídas em 262 turmas (Prefeitura de Maracanaú, 2023). E esta pesquisa avaliativa tem o objetivo de estudar as escolas do Distrito da Pajuçara no município de Maracanaú (Ceará) que ofertam o programa no contraturno escolar em 10 estabelecimentos de ensino. A escolha pelo referido Distrito decorreu da trajetória profissional da pesquisadora e do desejo de provocar mudanças socioeducativas na comunidade que apresenta desafios educacionais e sociais na qual trabalha há dez anos.

Nos anos 90, a câmara Municipal aprovou a criação do distrito da Pajuçara, sendo considerado um polo industrial de grande relevância econômica para o município de Maracanaú e localidades vizinhas, visto que nele está localizada a Central de Abastecimento do Ceará (CEASA) que promove a comercialização de produtos de hortigranjeiros para todo o estado do Ceará (Sousa, 1996).

Mediante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta pesquisa, explicamos que manteremos o sigilo dos nomes das instituições escolares e dos

sujeitos participantes. Utilizaremos a nomenclatura de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10 para representar os nomes das escolas (Quadro 3).

Quadro 3 - Escolas contempladas pelo PDACE no Distrito da Pajuçara no Município de Maracanaú (Ceará)

<b>Escola</b>	<b>Anos do ensino fundamental</b>	<b>Avaliações externas</b>	<b>IDEB-2019 anterior à pandemia</b>	<b>IDEB-2021 posterior à pandemia</b>	<b>Meta projetada pelo INEP 2021</b>
E1	5º ano	SAEB	6,00	6,4	6,0
E2	2º ano	SPAECE – ALFA	Não gera IDEB	Não gera IDEB	-
E3	2º ano	SPAECE – ALFA	Não gera IDEB	Não gera IDEB	-
E4	5º ano	SAEB	5,8	6,2	6,2
	9º ano	SAEB	4,8	5,1	4,5
E5	5º ano	SAEB	5,3	5,0	6,2
	9º ano	SAEB	4,8	4,8	5,5
E6	9º ano	SAEB	4,6	4,9	5,5
E7	2º ano	SPAECE – ALFA	Não gera IDEB	Não gera IDEB	-
E8	5º ano	SAEB	5,3	5,1	6,4
	9º ano	SAEB	5,2	5,1	5,0
E9	9º ano	SAEB	5,4	5,1	5,6
E10	5º ano	SAEB	6,4	6,0	6,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretaria de Educação de Maracanaú (Ceará) (2024).

De acordo com Gussi (2019), uma pesquisa que avalia em profundidade abrange os contextos sociocultural, político, econômico, territorial e a relação com sujeitos inseridos na política pública. Portanto, a perspectiva de uma avaliação em profundidade escolhida para este estudo demanda a utilização de uma amostra que possibilite uma apropriação do objeto de estudo e permita uma análise dos elementos desconhecidos, tendo em vista a abrangência do universo da pesquisa. Barbetta (2012) afirma que os estudos de grande extensão populacional, demanda o uso de uma amostra, considerando os fundamentos de economia, tempo, confiabilidade dos dados e operacionalidade.

Portanto, diante das considerações dos autores, temos como delimitação do universo da pesquisa 10 escolas do Distrito da Pajuçara no Município de Maracanaú (Ceará), que são contempladas pelo PDACE com o total de 1.190 matrículas ofertadas, distribuídas em

40 turmas. Foram utilizadas do universo do estudo, quadro escolas, como amostra de pesquisa, possibilitando assim, uma maior proximidade com o objeto de pesquisa.

Sendo escolhidas duas escolas que obtiveram o melhor IBED do 5º e 9º ano do ensino fundamental e duas escolas que regrediram o índice do 5º e 9º ano do ensino fundamental no exercício 2021 em um contexto de pós-pandemia causado pelo novo Coronavírus (COVID-19).

Esclarecemos que a escola E4 e a E6, obtiveram a mesma pontuação de três décimos na elevação do IBED-2021 do 9º ano, porém consideramos para a amostra da escola E4, visto que a mesma ultrapassou a meta 4,5 do IDEB-2021 projetada pela INEP conforme informações do Quadro 3 desta pesquisa.

O critério de escolha amostral da pesquisa considerou a intencionalidade do programa de desenvolver os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, colaborando com os avanços educacionais (Maracanaú, 2019). Da mesma forma, a circunstância da Secretaria de Educação de Maracanaú leva a considerar que o programa auxilia na recuperação da aprendizagem dos alunos no contexto pós-pandemia (Maracanaú, 2022).

Os primeiros habitantes do município de Maracanaú foram os povos indígenas que, perante a colonização, instituíram aldeamentos, dentre os quais destacamos os Potiguaras que conquistaram a posse da terra atualmente renomada como Santo Antônio de Pitaguary, localizada em Maracanaú. Além dos povos indígenas, Maracanaú se constituiu com a forte presença da cultura afro-brasileira. Diante do desenvolvimento dos conjuntos habitacionais, aproximaram-se muitos descendentes de africanos a procura de emprego e moradia trazendo com eles saberes e fazeres afro-brasileiros. Dois povos símbolos de luta e resistência (Oliveira; Lage; Barros, 2020).

Diante da caracterização do território do universo de pesquisa, escolhemos nomes que remetem à construção da identidade do município para mantermos o sigilo das escolas da amostra de pesquisa (Quadro 4).

Quadro 4 - Amostra proposta para a pesquisa avaliativa

Escola	Anos do ensino fundamental	Avaliações externas	IDEB-2019 anterior à pandemia	IDEB-2021 posterior à pandemia	Meta projetada pelo INEP 2021
Ecidadania	5º ano	SAEB	6,0	6,4	6,0
Etolerância	5º ano	SAEB	6,4	6,0	6,1
Ediversidade	9º ano	SAEB	4,8	5,1	4,5
Eresistência	9º ano	SAEB	5,4	5,1	5,6

Fonte: Elaborado pela autora partir de dados da Secretaria de Educação de Maracanaú (2024).

Importante salientar que, conforme apontado por Paugam (2015) e Poupar *et al.* (2008), ainda que se delimite uma amostra nesta seção, na pesquisa qualitativa, a amostra real é alcançada através da saturação teórica dos dados coletados, ou seja, *a posteriori*, nas etapas e coleta em campo e análise dos dados.

Definimos como sujeitos da pesquisa para entrevistas: 01 mediador (a) e 01 facilitador (a) de aprendizagem, 01 coordenador(a) pedagógico, 01 gestor (a) geral, 01 coordenador (a) do programa PDACE, escolhidos a partir de uma amostragem intencional, ou seja, que exerçam as funções há mais tempo no programa. Um técnico da Secretaria de Educação de Maracanaú, responsável pela formulação e implantação do programa no município e 01 família de cada escola que possua assiduidade acima de 75% que tenha interesse em contribuir com a pesquisa considerando a amostragem por conveniência, totalizando 06 sujeitos institucionais e 04 sujeitos beneficiados pela política. De acordo com Veludo (2001), na amostragem intencional, os sujeitos escolhidos contribuem com a pesquisa, tendo em vista a compreensão dos mesmos sobre o tema do projeto, como também a amostragem por conveniência favorece uma maneira mais célere na coleta de dados, levando em consideração a limitação do tempo de pesquisa. O Quadro 5 aponta informações sobre os colaboradores da pesquisa.

Quadro 5 - Perfil dos entrevistados da pesquisa

(Continua...)

Nome	Função exercida	Tempo de função	Tempo de duração da entrevista
Norma	Mediadora de aprendizagem	2 anos	16min27seg
Tereza	Facilitadora de aprendizagem	2 anos e 3 meses	16min27seg
Valdênia	Coordenadora do PDACE	04 anos	31min37seg
Coralina	Coordenadora Pedagógica	10 anos	13min52seg
Adélia	Gestora geral	10 anos	20min39seg

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).



Quadro 5 - Perfil dos entrevistados da pesquisa

(Conclusão)

Nome	Função exercida	Tempo de função	Tempo de duração da entrevista
Elias	Técnico da SME	14 anos	1h05min21seg
Ribeiro	Pai	-	09min58seg
Assis	Pai	-	09min48seg
Florência	Avó	-	07min01seg
Maria	Madrasta	-	05min59seg

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

Para Turato (2008), os sujeitos da pesquisa fornecem a base da investigação dos pesquisadores. A afirmação do autor vem de encontro com a relação de diálogo que esta pesquisa pretende estabelecer com os sujeitos. Neste sentido, Cruz (2019) reconhece que na abordagem da avaliação em profundidade o panorama se declina para a compreensão da política a partir dos sentidos dos sujeitos, enfatizando sua importância.

Esclarecemos que os nomes dos entrevistados são fictícios: manteremos o sigilo dos sujeitos participantes de acordo com o TCLE desta pesquisa.

### 3.3 Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise dos dados

Neste tópico, a pesquisa descreve os procedimentos de coleta e análise de dados dos eixos analíticos da avaliação em profundidade, delineando de maneira detalhada e bem estruturada o percurso metodológico no campo de pesquisa.

Para reflexionar o objetivo específico (i) que foi analisar o contexto e conteúdo do PDACE a partir das demandas da comunidade escolar, foi realizado um levantamento do marco regulatório da política do Programa de Desenvolvimento no Contraturno Escolar e um levantamento do momento político e das condições socioeconômicas em que foi formulada e sua situação atual.

Para o delineamento de coleta de dados desta pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2008), estas pesquisas são semelhantes, diferenciando-se na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica origina-se de um vasto material científico das produções de diversos autores, enquanto a pesquisa documental provém de fontes primárias que ainda não receberam um tratamento analítico.

O levantamento de dados foi realizado através de leis e suas tramitações, portaria, decretos, documentos institucionais, artigos, sites oficiais de ministérios, governo do estado, município, secretarias, jornais, livros, assim como, a aplicação de questionários

socioeconômico e etnocultural para construção da linha de base dos perfis dos alunos e entrevistas semiestruturadas (Gil, 2008; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). Diante dos dados coletados, foi realizada uma análise documental e análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009), a partir das demandas da comunidade escolar.

Na análise do (ii) objetivo específico, que é investigar a trajetória institucional do PDACE observando os limites e possibilidades, bem como sua execução a partir dos agentes envolvidos, realizamos um estudo das instituições envolvidas na execução do programa, elencando as atribuições de cada um dos atores institucionais, através dos procedimentos de coleta de dados, da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas com os atores das instituições e com as famílias dos alunos que participam do programa (Gil, 2008; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). Utilizamos o procedimento de análise de coleta documental e análise de discurso, considerando as especificidades locais, e a relação da descrição e interpretações dos sujeitos entrevistados (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009). A análise de discurso compreende o sujeito como ser social, político e cultural, tendo o discurso expresso na linguagem como uma produção de um grupo social constituído pelo homem e seu contexto de vida (Orlandi, 2009).

Para atender ao (iii) objetivo específico, que é compreender a territorialidade e temporalidade da política a partir da percepção dos beneficiários e sujeitos institucionais que atuam no PDACE, utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos no programa. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2009), a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador contemplar os pressupostos teóricos do objeto de pesquisa, sem se limitar às sequências das questões guiadas no roteiro, considerando que as perguntas são fechadas e abertas. Para a análise de dados, será disposto a análise de discurso, considerando seus procedimentos específicos, relação da linguagem dos sujeitos e sua territorialidade (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009).

Diante da construção de todo o referencial teórico, da definição da epistemologia e da metodologia da pesquisa, elaborou-se o roteiro das entrevistas semiestruturadas com base nas categorias teóricas e nas dimensões avaliativas, bem como o questionário socioeconômico e etnocultural. Após essa etapa, solicitamos autorização para a pesquisa à Secretaria de Educação do município de Maracanaú (Ceará), por meio de uma carta de apresentação e do TCLE.

Com a autorização concedida pela Secretaria de Educação, entramos em contato com as unidades escolares para o agendamento das visitas destinadas ao esclarecimento da pesquisa. Na primeira visita à escola, entregamos a carta de apresentação e o TCLE,

solicitando a autorização da gestora geral e expondo as intenções e os objetivos do estudo.

De posse da autorização da gestora, ainda na primeira visita, solicitamos acesso aos documentos da escola (PPP e Regimento Escolar) e realizamos a sondagem dos profissionais com maior tempo de atuação no programa e suas respectivas funções. Solicitamos à Coordenadora do PDACE que fizesse um convite a uma família de aluno(a) para consentir uma entrevista, definindo assim os sujeitos da pesquisa conforme os critérios estabelecidos na seção 3.2 deste trabalho.

Posteriormente, realizamos o contato telefônico com os participantes da pesquisa para formalizar o pedido da entrevista, esclarecer os procedimentos e solicitar autorização prévia para gravação em áudio. Nesse contato, foram agendados as datas e os horários. Na segunda visita às unidades escolares, pedimos à coordenadora do programa que entregasse o questionário socioeconômico e etnocultural aos pais dos alunos para que fosse respondido em casa, devido à disponibilidade de tempo das famílias. Os questionários foram recolhidos durante as visitas às escolas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencialmente nas unidades escolares, de acordo com as datas e horários agendados previamente com os participantes. A primeira entrevista ocorreu em 30/11/2023 e a última em 05/02/2024. Ressaltamos que, antes do início de cada entrevista, realizamos um diálogo informal explicando o objetivo da pesquisa e o caráter de confidencialidade das informações, visando deixar o participante confortável para o início da gravação.

Por fim, as entrevistas concedidas, gravadas em áudio, foram transcritas na íntegra para a análise dos dados (Quadro 6).

Quadro 6 - Matriz resumo de articulação metodológica

(Continua...)

<b>Objetivo geral:</b> avaliar o “Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE)” nas escolas municipais do Distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará), a partir da abordagem da avaliação em profundidade.		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimento de coleta dos dados</b>	<b>Procedimento de análise dos dados</b>
(i) Analisar o contexto e conteúdo do PDACE a partir das demandas da comunidade escolar	Pesquisa Documental, pesquisa bibliográfica, questionários e entrevista semiestruturada (Gil, 2008; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009)	Análise documental e Análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa avaliativa (2024).

Quadro 6 - Matriz resumo de articulação metodológica

(Conclusão)

<b>Objetivo geral:</b> avaliar o “Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE)” nas escolas municipais do Distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará), a partir da abordagem da avaliação em profundidade.		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimento de coleta dos dados</b>	<b>Procedimento de análise dos dados</b>
(ii) Investigar a trajetória institucional do PDACE observando os limites e possibilidades	Pesquisa Documental, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada (Gil, 2008; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009)	Análise documental e Análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009)
(iii) Compreender a territorialidade e temporalidade da política a partir da percepção dos beneficiários e sujeitos institucionais que atuam no PDACE	Entrevista semiestruturada (Gil, 2008; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009)	Análise de discurso (Orlandi, 2009)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa avaliativa (2024).

De acordo com a exposição do quadro metodológico, pretende-se neste momento descrever a estruturação dos dados da análise de discurso de Orlandi (2009), que serão realizadas para análise dos dados das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos no programa. De acordo com Orlandi (2009), o sujeito é considerado: simbólico, histórico e ideológico. Simbólico pelo fato de ser subordinado à língua, histórico porque é constituído de uma história e ideológico, visto que é indagado pela ideologia. De acordo com (Freire, 2021):

Para a AD, nada na língua é aleatório. O uso de palavras e frases não é resultado de liberdade do falante. Esse uso é determinado pelas possibilidades de dizer, que, por sua vez, são determinadas pelas condições sócio-históricas de produção. Embora o sujeito possa dizer tudo na língua – enquanto falante do idioma-, ele não pode dizer tudo na língua – enquanto sujeito de discurso [...] cada situação de fala põe o indivíduo em uma posição-sujeito (Freire, 2021, p. 13)

Portanto, compreende-se com a afirmação do autor que no discurso deixamos de ser indivíduo e passamos a ser sujeitos simbólicos, histórico e ideológico como afirma Orlandi. A fala discursiva é interpelada de condições anteriores ao discurso. O que precisa ficar esclarecido nesta pesquisa é que o discurso não é fechado. De acordo com Orlandi (2009, p. 71) “O discurso é um processo em curso... É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade histórica”.

Orlandi (2009) aponta que, de posse dos dados (Quadro 7).

Quadro 7 - Estruturação dos dados da AD para a pesquisa avaliativa

(Continua...)

<b>Modelagem dos dados (lentes teóricas)</b>	<b>Macrotópicos (grandes teorias advindas dos conceitos centrais)</b>	<b>Subtópicos (médias teorias advindas dos dados)</b>	<b>Discurso (pequenas teorias)</b>	
(Cavaliere, 2002; Gadotti, 2009; Coelho, 2009, 2016; Parente, 2018, 2021; Paro, 2009; Menezes, 2012; Moll, 2020; Guará, 2006)	EI e ETI	a) Diferenças entre EI e ETI; b) Práticas educacionais isoladas e integradas; c) Políticas de EI e ETI impulsionadas pela agenda neoliberal;	Trechos dos textos ao longo da análise (interdiscursividades e intertextualidade)	Análise do <i>corpus</i> da pesquisa (condições discursivas - Discurso Lúdico, Discurso Polêmico e Discurso Autoritário)
Cavaliere, 2014; Coelho, 2009; Leclerc; Moll, 2012; Guará, 2009; Giolo, 2012; Gouveia, 2009; Menezes, 2012; Moll, 2012, 2015; Silva; Menezes, 2022; Oliveira; Cardoso, 2019)	Desigualdades socioeducativas e Promoção da Cidadania	a) Desigualdade social como e disparidade de oportunidade educacionais; b) Políticas de acesso e permanência; c) Relações entre cidadania e EI e ETI		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Orlandi (2009).

Quadro 7 - Estruturação dos dados da AD para a pesquisa avaliativa

(Conclusão)

Modelagem dos dados (lentes teóricas)	Macrotópicos (grandes teorias advindas dos conceitos centrais)	Subtópicos (médias teorias advindas dos dados)	Discurso (pequenas teorias)	
(Arroyo, 2012; Braga, Pereira; Vital, 2018; Coelho, 2009; Gadotti, 2009; Moll, 2013, 2018; Leclerc; Moll, 2013; Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009); Senna e Garcia, 2014;	Educação Integral e estratégias intersetoriais	a) Administração pública pautada na descentralização e na inserção intersetorial das políticas públicas na área social; b) A Instituição Escolar isolada não assevera a educação integral dos alunos; c) Prática intersetorial como estratégia essencial para possibilitar processos educativos conectados as múltiplas experiências de vida dos educandos.	Trechos dos textos ao longo da análise (interdiscursividades e intertextualidade)	Análise do <i>corpus</i> da pesquisa (condições discursivas - Discurso Lúdico, Discurso Polêmico e Discurso Autoritário)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Orlandi (2009).

Diante da estruturação dos dados apresentados no Quadro 7, propomos a análise do discurso por meio da tipologia dos discursos Lúdico, Polêmico e Autoritário, atentando às categorias teóricas propostas, ao material de análise e à finalidade do projeto de pesquisa (Orlandi, 2009).

A autora utiliza-se da polissemia e paráfrase para diferenciar os três tipos de discursos: Lúdico, Polêmico e Autoritário, com o intuito de compreender como se constituem os elementos que dão sentido às formações discursivas. No tipo Lúdico (D1), o objeto discursivo permanece e inclina-se para novos sentidos, sendo passível de total reversão. No Discurso Polêmico (D2), o objeto do discurso não desaparece, mas é conduzido pela disputa de sentidos entre os interlocutores, existindo um autocontrole tenso entre a polissemia e a

paráfrase. O Discurso Autoritário (D3) é voltado para a paráfrase, onde os novos sentidos são retidos e o objeto do discurso quase é anulado pelo próprio dizer (Orlandi, 2009).

Nas análises a seguir, serão utilizadas as abreviações D1; D2; e D3 para sinalizar o(s) tipo(s) discursivo(s) utilizada(s) nos discursos, considerando as categorias de análise da pesquisa avaliativa. Para cada uma das categorias listadas buscou-se compreender, em consonância com os preceitos teóricos apresentados, as relações contextuais que sustentam os discursos, no âmbito da discussão sobre a política de programas indutores da educação integral em tempo integral.

## **4 AVALIANDO A POLÍTICA PÚBLICA**

### **4.1 O PDACE em seu conteúdo e contexto**

Nesta primeira seção de análise, apresentaremos os dados coletados com a motivação de analisar o conteúdo e contexto do PDACE do município de Maracanaú-CE a partir das demandas da comunidade escolar proposto no (i) objetivo específico desta pesquisa para construirmos conhecimentos próprios que possibilitem uma discussão teórica e empírica dos resultados do estudo.

Rodrigues (2008, 2011) coloca em destaque que na análise de contexto é imprescindível explicar o caráter multidimensional da formulação da política com suas conexões com outras políticas e outras prerrogativas. Cruz e Lima (2021) evidenciam que na análise de conteúdo são contemplados três enfoques vastos que devem ser compreendidos, que são eles: propósito do Estado no decorrer da construção da política, as concepções e objetivos e sua condução de implantação. Ainda de acordo com as autoras, as intencionalidades das políticas públicas são reveladas através da análise dimensões avaliativas do contexto e conteúdo numa perspectiva de uma avaliação em profundidade.

No primeiro momento de análise desta pesquisa, recorreremos à fonte de dados como livros, revistas, artigos, sites oficiais de ministérios, sites oficiais dos entes federados, documentos da Secretaria de Educação de Maracanaú, Leis, Portarias, decretos, PPP, Regimento Escolar, questionário socioeconômico e etnocultural aplicado no projeto e entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com os levantamentos bibliográfico e documentais realizados, o PDACE começou a ser formulado e implantado no município de Maracanaú (Ceará) no ano de 2019, no segundo mandato (2017- 2020) do prefeito Firmo Camurça. A política foi formulada e implantada em um contexto político nacional de desmontes de políticas públicas e de pautas regressistas. Para Frigotto (2021), para os que priorizam o ser humano, ao invés do mercado, sentem-se perplexos com a agenda do Estado Brasileiro, desde 2016 e em destaque 2019. No final do governo do presidente Temer, o contexto das políticas públicas no Brasil é caracterizado pela redução das despesas públicas e mínima intervenção do Estado na economia brasileira. Diante desse cenário, quando Jair Bolsonaro se elege presidente do Brasil em 2018, dando continuidade às medidas de equilíbrio fiscal e econômico (Caldas, 2023).

De acordo com Borges e Matos (2020), logo no início do seu mandato, Bolsonaro



efetivou as reformas previdenciária e trabalhistas. Neste cenário Cruz e Moura, ressalta:

Importante salientar que tanto Michel Temer quanto Jair Bolsonaro vêm promovendo o redirecionamento de fundos públicos à iniciativa privada, sucateando e vendendo as instituições estatais e incentivando o direcionamento de verbas aos setores privados criando vínculos e atendendo as demandas do capital financeiro internacional (Moura; Cruz, 2022, p. 3).

Portanto, segundo os autores, os governos dos presidentes Temer e Jair Bolsonaro intensificaram em suas gestões um conjunto de medidas que atendessem ao interesse do neoliberalismo mundial. Segundo Valente e Pereira (2023), quando se inicia o mandato do Jair Bolsonaro, as reformas governamentais neoliberais e retrógradas se intensificaram. Em concordância Dourado (2019) afirma:

[...] caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras (Dourado, 2019, p. 11).

Compreender com o autor que as políticas sociais no Brasil estavam desprotegidas e ameaçadas, havendo um rompimento do compromisso dos serviços sociais públicos que buscam a redução das desigualdades e a promoção do bem-estar da população.

Valente e Pereira (2023) destacam a falta de credibilidade na pasta da educação nacional. Somente em dois anos de mandato do presidente Bolsonaro foram nomeados dois ministros da educação, Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub, duas gestões marcadas com pautas ideológicas a favor do governo e pela ausência de políticas educacionais. As autoras ressaltam, também, a idealização de um controle ideológico bolsonarista no sistema educacional brasileiro em um contexto de propostas de escolas militares e *homeschooling*.

Abrúcio (2021) contribui com o debate:

[...] Entretanto, a instabilidade explica-se de conciliar as duas coisas: o aceno para mais pela dificuldade os valores morais e ideológicos presentes no plano de governo de Bolsonaro e a necessidade de fazer políticas públicas que resolvessem os problemas reais e mais imediatos da política educacional (Abrúcio, 2021, p. 366).

Percebe-se que a gestão governamental tinha a intenção de implantar aceleradamente políticas de governo, descontinuando as políticas públicas necessárias e

indispensáveis para a sociedade brasileira. O investimento orçamentário executado em 2019 pelo MEC foi de 89,8% do orçamento planejado, o menor desde 2015 (Democracia, 2021).

No contexto de implantação do programa PDACE, a economia brasileira sofreu impactos no crescimento econômico e uma delas foi a tragédia da barragem de Brumadinho no Estado de Minas Gerais. O PIB teve uma alta no crescimento econômico de somente 1,2% (IBGE, 2021). De acordo com Castanho e Kenupp (2019), esperava-se um crescimento de 2,53% do PIB, de acordo com pesquisas publicadas pelo Banco Central.

O crescimento do PIB brasileiro menor do que o esperado, ocorreu devido a fatores nacionais e mundiais. Além da tragédia em Brumadinho, que trouxe danos ao desenvolvimento da mineração, ocorreu a estagnação da Argentina que ocasionou uma forte queda das vendas dos produtos manufaturados do Brasil e a desaceleração mundial, devido à guerra do comércio entre China e Estados Unidos, dentre outros (Mota, 2020).

No âmbito estadual, o PIB do Ceará foi de 2,11% em 2019, apresentando um percentual acima crescimento nacional (IPECE, 2020). Mesmo diante do crescimento do PIB, o Estado do Ceará investiu menos em educação em 2019 de acordo com o relatório de contas do governo na gestão do governador Camilo Santana (Silva, 2020). Já o município de Maracanaú (Quadro 8), no mesmo período, apresentou 5,96% do PIB da renda estadual, sendo o segundo município de maior participação do PIB do Estado do Ceará. Apresentando-se, também, como o terceiro município de dez com maiores PIB *per capita* do Estado cearense, com 2,50% da população do Estado do Ceará (IPECE, 2021).

Quadro 8 - PIB Per Capita dos Municípios do Estado do Ceará em 2019

<b>Município</b>	<b>PIB <i>per capita</i></b>
São Gonçalo do Amarante	R\$ 77.639,32
Eusébio	R\$ 59.678,97
Maracanaú	R\$ 42.778,34
Aquiraz	R\$ 32.792,37
Fortaleza	R\$ 25.254,44
Horizonte	R\$ 25.238,28
Jijoca de Jericoacoara	R\$ 24.924,54
Pereiro	R\$ 22.783,47
Sobral	R\$ 21.919,49
Tianguá	R\$ 22.783,47

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados da pesquisa (IPECE, 2021).

Mediante este cenário de crescimento econômico, foi divulgada uma pesquisa pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), onde Maracanaú foi considerado o município mais violento do país de 310 municípios com mais de 100 mil habitantes analisados em 2017. Foi analisado, também, que 18 municípios mais violentos estão no norte e nordeste. O coordenador do estudo, Cerqueira, acredita que um dos pilares para combater esta violência seria uma proposta com atividades intersetoriais de prevenção e desenvolvimento de crianças e adolescentes em contexto social vulnerável, através de políticas públicas voltadas para “territórios vulneráveis” (IPEA, 2019).

De acordo com Junqueira (2004), a intersetorialidade é caminho para a inserção de práticas agregadas de políticas setoriais para o enfrentamento de problemas sociais de uma sociedade, reconhecendo o cidadão em todas as suas dimensões e ultrapassando a visão fragmentada de uma política social. A reflexão de Junqueira vem de encontro com a observação do coordenador da pesquisa para o enfrentamento da violência em Maracanaú.

Diante deste estudo, Maracanaú reconheceu a grave situação através de uma nota oficial no site da prefeitura comprometendo-se a captar recursos, realizar ações de enfrentamento da violência municipal e implantar políticas públicas direcionadas para o social (Maracanaú, 2019).

Em face da compreensão do momento político e as condições socioeconômicas no período da formulação e implantação do Programa de Desenvolvimento das Atividades no contraturno de Maracanaú-CE, adentraremos na análise de seu conteúdo, revelando sua formulação, bases conceituais e coerência (Rodrigues, 2008). Iniciaremos apresentando os marcos legais que fundamentaram a política de indução à educação integral e em tempo integral no Brasil, suas conexões com o debate do Estado e sociedade Civil e a partir disto, aprofundamos a análise do programa em estudo considerando a demanda da comunidade local. De acordo com Rodrigues (2011), analisar o conteúdo das políticas públicas traduz a investigação da correlação da efetivação dos procedimentos e sua proposta conceitual. O Quadro 9 aponta os principais marcos legais que fundamentam a política em avaliação.

Quadro 9 - Marcos legais que fundamentaram a política em estudo e seus governos e momentos políticos

(Continua...)

<b>Aporte legislativo</b>	<b>Artigos</b>	<b>Governo</b>
Constituição de 88	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.</p>	José Sarney
Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 90 (ECA)	<p>Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:</p> <p>Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.</p>	Fernando Collor de Melo
Lei de nº 9.394/96 (LDB/96)	<p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>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</p> <p>§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.</p>	Fernando Henrique Cardoso
Lei de nº 10.172/2001 (PNE I – 2001 - 2010)	Meta 21: Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.	Presidente Fernando Henrique

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados da pesquisa (2024).

Quadro 9 - Marcos legais que fundamentaram a política em estudo e seus governos e momentos políticos

(Continua...)

Aporte legislativo	Artigos	Governo
Lei de nº 11.494 /2007	“[...] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral. O Fundo avançou em relação às leis anteriormente mencionadas (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)” (Menezes, 2012)	Luís Inácio Lula da Silva
Decreto nº 6.253/ 2007	“Art.4º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escola com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares...”	Luís Inácio Lula da Silva
Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007	“Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”.	Luís Inácio Lula da Silva
Decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007. (O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação)	Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: VII- ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; XXIV- integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas	Luís Inácio Lula da Silva
Lei de nº 13.005/ 2014 (PNE II – 2014-2024)	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	Dilma Rousseff

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados da pesquisa (2024).

Quadro 9 - Marcos legais que fundamentaram a política em estudo e seus governos e momentos políticos

		(Conclusão)
Aporte legislativo	Artigos	Governo
Portaria nº – 1.144, de 10 de Outubro de 2016	Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar	Temer

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados da pesquisa (2024).

A análise do levantamento holístico do aporte legal da política em estudo permite compreendermos a dinâmica da formulação e implantação, do programa do PDACE em Maracanaú- CE, assim como a relevância das categorias teóricas propostas nesta pesquisa. Segundo Cruz e Lima (2021), as intencionalidades camufladas em torno da política pública apresentam-se por meio da análise das dimensões avaliativas conteúdo e contexto.

Mediante a base legislativa apresentada no quadro, verificamos que a construção da agenda da política em estudo foi firmando-se em diferentes governos. De acordo com Cardoso:

[...] desde a promulgação da CF-1988, há no Brasil, grosso modo, dois projetos políticos antagônicos em disputa no debate corrente. De um lado, coloca-se novamente em pauta – por setores conservadores da sociedade, comunidades da política (partidos, sindicatos e outras agremiações) e da própria burocracia, além da mídia e empresariado – o caminho liberal, de orientação privatista e individualista, que havia vivenciado melhores dias na década de 1990, mas que, desde 2016, vem conseguindo impor uma agenda ‘abrangente, profunda e veloz’ de retrocessos institucionais em áreas críticas da regulação econômica, social e política brasileira (Cardoso, 2018, p. 19).

Portanto, percebe-se com a reflexão do autor que o marco regulatório da política foi estruturado num contexto de dualidade de interesses políticos, com pautas conversadoras e liberais. Neste contexto analisaremos a legislação.

De acordo Castro e Ribeiro (2009), a constituição de 88 foi promulgada em um contexto de declínio do regime militar e o restabelecimento da democracia. O presidente José Sarney iniciou o governo com um planejamento de enfrentamento a crise econômica e social, de reorganização das políticas sociais e o restabelecimento do Estado de direito no Brasil. De acordo com Silva (2008) a CF de 88 reflete a interlocução entre sociedade e Estado, revelando

a participação da população em constituir instrumentos nas políticas públicas entre os entes federados.

De acordo com Nakamoto, Roveroni e Bryan (2019), a constituição de 88 assegura uma educação numa perspectiva integral e intersetorial como direito, mesmo não contendo a expressão “Educação Integral” em seu texto. Para Menezes (2012), a CF de 88 estabelece que o Estado deve assegurar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, compreendendo diante desta conjuntura, que a educação integral se materializa como um direito. Em concordância, Garcia ratificou: “Portanto, não tem como discutir ou fazer qualquer reflexão sobre educação e educação integral sem pensá-la como um direito e um direito de cidadania” (Garcia, 2013, p. 44).

De acordo com Lemos (2009) o Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado no mandato do presidente Fernando Collor, porém a autora reforça que este aparato legislativo foi resultado de lutas e reivindicações de movimentos sociais anteriores a sua gestão. O ECA ratificou em seu texto no art. 53 a educação integral. Para Fochesato (2022), a função social da escola é possibilitar uma educação que atenda ao aluno em sua integralidade conforme expresso no art. 53 do ECA.

Os aportes legislativos (LDB/96 e o PNE I) apresentados no quadro ocorreram no período dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Fonseca (2014), a gestão do FHC tinha como proposta fortalecer o Brasil no contexto de expansão dos mercados com a globalização e o neoliberalismo. E ainda segundo a autora, apesar das reformas educacionais na década de 90, que sustentaram os interesses políticos e econômicos de ordem mundial, se intensificarem nesta época, inicia-se um diálogo com a sociedade civil através de fóruns, congressos e debates legislativos de educação. Para Menezes (2009), estas duas normativas reafirmam o direito à educação integral e considera a ampliação do tempo escolar como possibilidade de estruturação do ensino pautado na integralidade. Ainda de acordo com a autora, a LDB reitera o tempo integral somente para o ensino fundamental e o PNE I avança neste sentido quando contempla a educação infantil.

A transição do governo do FHC para o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva trouxe mudanças na execução das políticas públicas, visto que sua proposta de governo tinha como objetivo central, promover e garantir políticas sociais de direitos básicos. A política educacional passou a ser uma precedência nacional com foco em oportunizar uma educação de qualidade para população (Fonseca, 2014). Neste contexto, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 com vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020, que ampliou o financiamento da educação em tempo integral para toda a educação básica.

Para Menezes (2012), a criação do FUNDEB (2007 a 2020) pela EC nº 53, de 1996, ampliou o financiamento da educação em tempo integral para toda a educação básica, representando uma mudança importante para a garantia do direito à educação em tempo integral, sendo necessário de acordo com autora a definição do conceito de ETI materializado através do decreto nº 6.253/2007 para o recebimento dos recursos financeiros por parte dos Estados e Municípios.

De acordo com Maurício (2015), o percentual extra para matrículas de tempo integral motivou iniciativas pautadas em organizar as escolas regulares a ofertarem atividades diversificadas no contraturno escolar com a colaboração de instituições parceiras. Cavaliere (2009) define esta experiência de “aluno em tempo integral”.

A aprovação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o decreto de Lei nº 6094/2007 que implantou “Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação”, ainda no mandato do presidente Lula, tinha como prioridade a busca de uma educação básica de qualidade. O PDE propôs metas a serem realizadas para a melhoria da educação impulsionando a ampliação política de educação integral com jornada escolar estendida. Dentre destas metas, destaca-se o Programa Mais Educação criado através da Portaria Normativa Interministerial nº- 17/2007 e o “Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação” indicou como meta a extensão da jornada escolar e a integração dos programas educacionais com outras esferas públicas, tendo tencionado a colaboração de diversas áreas em detrimento de ações públicas socioeducativas que visem a melhoria da qualidade educacional (Integral, 2007).

Conforme Aguiar (2019), a conjuntura econômica no final do mandato do presidente Lula da Silva estava estremecida decorrente da crise fiscal de 2008, que foi reconhecida como sendo a maior tribulação financeira do capitalismo neoliberal ocorrida nos Estados Unidos em 1929. Esta crise fiscal se apresentou no Brasil com mais intensidade na gestão da Dilma Rousseff eleita em 2011. Ainda segundo a autora, a presidente Dilma, mesmo como muitos desafios de cunho político e econômico, foi reeleita em 2014 e aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024) sem vetos, um aporte legislativo de grande relevância para o sistema público de educação.

A partir do PNE (2014-2024), os estados e municípios passam a se mobilizar para construir suas políticas de educação em tempo integral, que garanta a implantação da



ampliação do tempo escolar dos alunos em suas redes de ensino (Coelho; Rosa; Silva, 2018). O PNE II traz na meta 6 a oferta da ETI de no mínimo 50% nas escolas públicas que possibilite atingir 25% dos alunos da educação básica, prevendo a ampliação do tempo com oportunidades educacionais que possibilite um aumento na qualidade da educação básica. Mas reconhece que é fundamental oferecer um currículo multidisciplinar, construir um padrão arquitetônico e mobiliário necessários, ampliar progressivamente a jornada dos professores em uma escola somente, dentre outros (Brasil, 2014).

Segundo Silva, Silva e Machado (2019), num contexto de crise política, o governo da Dilma Rousseff adotou medidas que levaram ao descontentamento de vários grupos, e em destaque a elite brasileira, o que culminou com o impeachment da presidenta em agosto de 2016. Para Aguiar (2019), os governos de Lula e Dilma impulsionaram avanços nas políticas públicas de educação, porém este cenário muda quando Michel Temer assume a presidência da república em 2016, as políticas educacionais sofrem impactos com as medidas regressistas.

Nesta circunstância, foi criada a portaria de nº 1.144/2016 que institui o Programa Novo Mais Educação, que é o último aporte legislativo do quadro dos marcos legislativos decorrente da análise de conteúdo da política, para adentrarmos no programa PDACE de Maracanaú.

No primeiro ano da gestão do Bolsonaro, houve uma descontinuidade em várias atividades educacionais voltadas à educação básica e, segundo a divulgação da Folha de São Paulo, não houve repasse à educação integral nos ensinos Fundamental e Médio (Alves, 2019).

Dentro deste cenário, é importante lembrar que desde a gestão do presidente Temer a política de indução a educação integral e em tempo integral sofre alterações devido aos interesses neoliberais (Araújo, 2021). O programa Mais Educação no contraturno escolar implantado na gestão do presidente Lula de maior ascensão nacional foi substituído pelo Novo Mais Educação no governo Temer. Baptista e Colares (2022) entendem que esta mudança só reafirma a busca do governo em atender às exigências neoliberais.

Enfatizamos que os programas federais Mais Educação e Novo Mais Educação se correlacionam com o programa em estudo. E a descontinuidade do programa Novo Mais Educação pelo governo do Bolsonaro justificou a continuidade da política de indução da educação integral com jornada ampliada no município de Maracanaú com a implantação do PDACE em 2019, tendo como marco legislativo a portaria de nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 que institui o Programa Novo Mais Educação.

O programa foi instituído nas escolas municipais através de um documento administrativo formulado pela Secretaria de Educação do Município. De acordo com o documento orientador, a implantação ocorreu inicialmente nas escolas municipais que não foram contempladas com o programa Novo Mais Educação do governo federal com a seguinte justificativa:

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

Portanto, entende-se com a justificativa da implantação do PDACE que o município de Maracanaú tem o objetivo de assegurar aos estudantes do ensino fundamental uma educação de formação integral que proporcione uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

O programa é operacionalizado através da colaboração da Secretaria de Educação de Maracanaú (SME) e as escolas municipais, tendo cada instituição sua competência. A SME fica responsável:

Elaborar e divulgar as normas relativas aos critérios de repasse, execução e prestação de contas dos recursos do programa; Repassar aos Conselhos Escolares, mediante Termo de Transferência Direta os valores para ressarcimento dos mediadores de aprendizagem e facilitadores, aquisição de materiais didáticos, na modalidade custeio, para a realização das atividades; Acompanhar, fiscalizar e controlar a execução dos recursos; Receber e analisar as prestações de contas provenientes, emitindo parecer, favorável ou desfavorável, acerca de sua aprovação; Prestar assistência técnica aos Conselhos Escolares das escolas contempladas, fornecendo-lhes as orientações necessárias para que seja assegurada a implementação do Programa; Acompanhar o desenvolvimento pedagógico das atividades nas escolas. E competirá as escolas do município contempladas pelo programa: Encaminhar ao setor competente da Secretaria de Educação o Plano de Atendimento da Escola e o número de alunos que serão beneficiados, para serem contempladas com recursos destinados ao desenvolvimento de atividades; Executar os recursos repassados para implementação do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar de acordo com os Planos de Atendimento da Escola, aprovados; Empregar os recursos em conformidade com o disposto nas normas e os critérios estabelecidos para a execução do Programa, mantendo em seu poder, à disposição dos órgãos de controle interno e externo e do Ministério Público, os comprovantes das despesas efetuadas com materiais de consumo e ressarcimento dos mediadores de aprendizagem e facilitadores, observado os prazos legais, contados da data do julgamento da prestação de contas pela Secretaria de Educação; Afixar, nas sedes da escola, em local de fácil acesso e visibilidade, demonstrativo sintético que evidencie os materiais adquiridos e os ressarcimentos que foram pagos, com a indicação dos valores correspondentes; Prestar contas à Secretaria de

Educação da utilização dos recursos recebidos, acompanhada da “Relação de Atividades voltadas à Implementação” do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar; Disponibilizar, quando solicitada, às comunidades escolar e local toda e qualquer informação referente à aplicação dos recursos do Programa (Maracanaú, 2019).

Portanto, a instituição escolar define dentro dos macrocampos cinco atividades, sendo letramento e matemática obrigatórios com quatro horas semanais cada e três atividades lúdicas com sete horas semanais divididas por elas. O Quadro 10 aponta os campos e suas atividades (Maracanaú, 2019).

Quadro 10 - Atividades ofertadas para execução do programa PDACE nas escolas

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

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados da pesquisa (2024).

O programa dispõe de um (a) coordenador (a) encarregado (a) pela organização e coordenação das atividades, sendo professor da rede. De acordo com o documento norteador do PDACE, as aulas são ministradas pelos mediadores de aprendizagem responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e os articuladores de aprendizagem incumbidos das demais atividades. O documento norteador orienta que os mediadores, para atuar na função, precisam preferencialmente cursar formação específica ou áreas de letramento e matemática e os facilitadores precisam serem reconhecidos pela comunidade escolar possuindo explícito saber. Os mediadores de português e matemática são reembolsados com R\$ 150,00 reais por turma e os facilitadores recebem R\$ 80,00 reais, sendo ambos ressarcidos pela Lei do voluntariado de nº 9.608/98 (Maracanaú, 2019).

Braga e Duarte (2017) chamam a atenção que a inserção de programas de educação integral no Brasil provocou a incorporação de profissionais que não possuem

formação em licenciatura, contendo outras instruções, notório saber reconhecido pela comunidade.

Com a análise dos marcos regulatórios que alicerçaram a construção da política em estudo, e do conteúdo do programa PDACE, percebe-se que os mesmos contemplam as categorias teóricas: Educação Integral e ETI, Desigualdades Socioeducativas e Promoção da Cidadania e Educação Integral e Estratégias Intersetoriais, propostas para as discussões que fundamentaram esta pesquisa. Diante deste contexto, apresentaremos os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas *in loco* que abordam as dimensões avaliativas conteúdo e contexto a partir das demandas da comunidade escolar, conforme Quadro 11.

Quadro 11 - Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (i) objetivo de pesquisa

<b>Objetivo</b>	<b>Função exercida dos entrevistados</b>	<b>Apêndice</b>	<b>Questões</b>
Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	Mediadora de aprendizagem	B5	A, B, C
	Facilitadora de aprendizagem	B3	A, B, C
	Coordenadora do PDACE	B5	A, B, C
	Coordenadora Pedagógica	B4	A, B, C, D
	Gestor geral	B4	A, B, C, D
	Técnico da SME	B2	A, B, C, D
	Pai	B6	A, B
	Pai	B6	A, B
	Avó	B6	A, B
Madrasta	B6	A, B	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

Os dados para a análise desta pesquisa são provenientes de entrevistas realizadas com 10 atores que vivenciam o programa PDACE, cujo perfil foi apresentado no Quadro 5 da seção 3.2 desta pesquisa. Trataremos da análise de conteúdo e bases conceituais da política a partir dos sujeitos que vivenciam a política. De acordo com Cruz (2019, p. 171) “[...] uma avaliação que não se coloca como julgamento da política, mas com meio de compreender seus efeitos a partir dos próprios sujeitos contemplados”.

É importante ressaltar que após a análise do material bruto do texto das entrevistas e a realização da transcrição sentiu-se em alguns momentos a necessidade de uma literatura teórica complementar que norteasse os discursos dos entrevistados. De acordo com Orlandi (2009, p. 62), “não há análise do discurso sem a mediação teórica permanente, em

todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista”.

Mediante as discussões dos autores (Maurício, 2009; Cardoso; Oliveira, 2019; Colares; Cardoso; Arruda, 2021; Moll, 2020; Paro, 2009; Paiva; Azevedo; Coelho, 2014; Silva, 2018; Silva, 2019) sobre a temática de educação integral e de tempo integral que abordamos nesta pesquisa, explanaremos os relatos de como os sujeitos institucionais avaliam o programa:

Ele é considerado uma estratégia para alcançar. Ele não é nenhum e nenhum ainda. Ele é uma estratégia... para a gente possa no futuro alcançar, assim como jornada ampliada. Mais uma estratégia de educação integral e em tempo integral (Elias, Técnico SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2).

Com a análise do discurso, compreendemos que ele se insere no D2. Definimos como D2 considerando que o relato reforça, que o programa é uma estratégia de educação integral (EI) e educação de tempo integral (ETI), uma repetição dos sentidos, oriunda dos programas federais que tangenciam o PDACE. Porém, percebe-se também que o entrevistado apresenta um novo sentido ao objeto do discurso quando revela a política de ampliação da Jornada Ampliada.

De acordo com a resposta, interpretamos que o entrevistado está querendo dizer que o programa PDACE ainda não se tornou uma política de educação integral e de tempo integral em Maracanaú, assim como, a política da Jornada Ampliada instituída pela Lei municipal de nº 1.781/2011 que traz no seu art.2º:

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 (Maracanaú, 2011).

Esta política surgiu com o desejo de ampliar as atividades que ultrapassem a ideia de programas. A Jornada Ampliada vem apreender a prática dos programas como o Mais Educação, Segundo Tempo e Escola Aberta, no intuito de estender por médio período uma Educação Integral no município de Maracanaú (Freire, 2012). Portanto, apreende-se que a Secretaria de Educação reconhece o programa PDACE como uma estratégia que oferta o desenvolvimento integral do educando com ampliação da Jornada Escolar. Em continuidade à concepção do programa o entrevistado relata:

[...] Lembrando que essa oficialização se dá do ponto de vista administrativo, um documento norteador da secretaria, porque ele é administrativo. Ele é uma decisão executiva. Ele não é uma coisa legislativa, quero dizer, ele não passou pela câmara de vereadores para virar uma lei. Se a gente for falar em programa de governo, programa de estado, é um programa de governo[...] O contraturno ele é uma estratégia, ele não chega a ser uma política ainda porque não foi institucionalizado como tal [...] porque só precisa o governo atual não querer para não ter, porque não tem nenhuma lei que tem que ter. É diferente da Jornada Ampliada (Elias, Técnico SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2).

Na categoria teórica 2.1 desta pesquisa, Parente (2018) traz a distinção de política de governo e de Estado expressa pelo entrevistado. E ainda segundo a autora, a descontinuidade de ideias sobre a política de educação integral de tempo integral foi constante no decorrer de sua estruturação. O entrevistado acrescenta que a decisão de continuar com o programa custeado pela esfera municipal foi uma decisão administrativa, tratando-se de uma política de governo. Conclui-se que o entrevistado permanente no D2, sendo mais presente neste relato a repetição de sentidos característico da paráfrase segundo Orlandi (2009).

Continuando os relatos de como os sujeitos institucionais avaliam o programa, os demais expressam:

Eu avalio como uma política de (silêncio). Não chegamos a ser totalmente integral devido a ainda muitas coisas a serem ajustadas. Mais de uma política semi-integral, que os alunos passam mais três horas dentro da escola. Mas ainda precisa melhorar muito a questão da estrutura física, dos espaços, da questão também dos monitores, facilitadores, né? Que alguns têm formação, outros nem tanto. E é isso. Mas não é 100% que abrange esta educação integral não (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2).

Eu avalio como educação integral, certo? Porque tempo integral seria aquela questão mesmo da educação onde o aluno via pela manhã, almoçava e ficava até a tarde. Eu analiso como educação integral, como se fosse uma continuidade. Eu vejo como continuidade (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2).

Não. Tempo integral não, porque o aluno não passa o dia todo na escola[...]Ele é assim, o contraturno só são 15 horas, né? [...] Então, eu não caracterizo o contraturno seja tempo integral. Eu caracterizei a educação integral porque ele está, além dele ter os acompanhamentos nos componentes, ele está tendo arte, cultura, esporte, e que isso aí é bom para o aluno, para o desenvolvimento cognitivo e físico também do aluno. Mas tempo integral não, acho que nós estamos é longe (Adélia, Gestora Geral, dezembro de 2023 – D2)

Diante das narrativas dos entrevistados, ficou evidente a necessidade de compreensão dos conceitos e concepções que surgiram no decorrer da construção desta política em estudo para abordamos o programa PDACE no município de Maracanaú. De acordo com a coordenadora do programa, o mesmo possibilita uma educação integral, mas

não é 100%, precisa avançar em estrutura física e na formação dos mediadores e facilitadores. Considerando também o programa como programa semi-integral. Como pesquisadora, interpreto na análise deste discurso o conceito de semi-integral, proposta pelo decreto de nº 6.253/2007: “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escola com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” (Brasil, 2007). Portanto, a coordenadora do PDACE reconhece o programa como sendo de tempo integral.

A coordenadora pedagógica e a gestora geral compreendem o programa como sendo de educação integral, mas não reconhecem a oferta da ETI pelo motivo do aluno não almoçar na escola e não ficar os dois turnos direto na escola. Porém, esclareceremos que a legislação define ETI a ampliação do tempo escolar igual ou superior a sete horas diárias, de acordo com o decreto de nº 6.253/2007. Identificamos com as interlocuções um desconhecimento dos documentos legais que norteiam o programa. Neste contexto, entende-se que as gestoras municipais compreendem a oferta da ETI abordada nesta pesquisa como a experiência da escola de tempo integral, que no município de Maracanaú se concretiza pela Política de Ampliação da Jornada Escolar no ensino fundamental.

Diante das formações discursivas das entrevistadas, enunciamos a predominância do discurso D2. Entendemos quando a coordenadora do PDACE expõe as questões de estrutura física, ausência de espaços para o desenvolvimento das atividades e formação dos monitores. A gestora geral explana que está longe de ser de tempo integral na sua percepção e a coordenadora pedagógica traz a questão de o aluno permanecer na escola pela manhã, no horário do almoço e turno da tarde para contemplar o tempo integral. Manifestando com isso, novos sentidos para o objeto discursivo. Evidenciamos o silêncio do discurso da coordenadora do PDACE, como um momento que a mesma estava significando o sentido do objeto discurso (avaliação do PDACE).

Ainda abordando nas entrevistas a compreensão de educação integral e de tempo integral, indagamos a mediadora e facilitadora de aprendizagem sobre a diferença de uma para outra e obtivemos as seguintes respostas:

Não (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, dezembro de 2023 – D1).

Educação integral, não, como é essa educação integral? E a educação de tempo integral? É aquela que a criança passa o dia todo na escola? (Norma, Mediadora de Aprendizagem, dezembro de 2023 – D1).

É notório a descrição do discurso D1 nas interlocuções exibindo total polissemia do não conhecer. Diante das respostas, foi percebido a falta de apropriação das bases conceituais do PDACE por parte das entrevistadas. E a necessidade de esclarecer os conceitos de educação integral e de tempo integral que propomos no desenvolvimento desta dissertação, para só assim, perguntarmos como elas avaliam o programa. E estas foram as respostas:

De tempo integral (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 –D2).

O programa do contraturno não oferece uma educação integral. A maioria das escolas não possuem espaço físico para oferecer aos alunos. Além das aulas de reforço, tem que ter momento de recreação, práticas esportivas e outras atividades. Eu avalio apenas de tempo integral (Norma, Mediadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2)

Portanto, analisa-se que para as entrevistadas o programa do contraturno escolar oferta somente uma educação com jornada ampliada do tempo escolar. Sendo justificado pela mediadora de aprendizagem a deficiência de espaço físico para desenvolver uma educação integral.

Dessa forma, após a explicação da temática pela pesquisadora, nota-se uma repetição na definição do conceito pelas entrevistas, característico do discurso D2 com ênfase na paráfrase. Porém, enxerga-se no relato da mediadora de aprendizagem o discurso D1, visto que a mesma exhibe novos elementos a formação discursiva de acordo com sua percepção.

Buscamos identificar quais os objetivos e concepções da gestão municipal com a execução do programa PDACE nas escolas. Obtivemos a seguinte resposta:

Melhorar o aprendizado dos meninos, como consequência melhorar os índices, né? Seja no SAEB, seja no SPAECE, certo? Quando veio o contraturno mesmo em 2019, a gente continua com foco em português e matemática. Mas sem negar a escola, a possibilidade de trabalho em todas as atividades (Elias, Técnico SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2; D3).

Entendemos que quando a secretaria de educação não nega o desenvolvimento de outras atividades, além das disciplinas de português e matemática, ela reconhece o desenvolvimento pleno do ser humano descrito no documento institucional norteador do PDACE, como um dos principais objetivos da educação de Maracanaú. Mas identifica-se que a intenção primordial do programa é o cumprimento das metas dos índices educacionais impostas pelo sistema de educação brasileiro. De acordo com Gussi (2019), o contexto



político de cunho neoliberal que concede ênfase em avaliações de políticas públicas pautadas em resultados de padrão quantitativos deve ser levado em consideração.

Desse modo, verifica-se a constituição de uma formação ideológica, relacionada com cumprimentos das metas dos índices educacionais impostas no sistema de educação. Que caracteriza o discurso do entrevistado em D2 e D3, visto que a interlocução discursiva possui uma predominância de paráfrases, que direciona o objeto discurso para um único sentido de melhorar os índices educacionais. Evidencia que, no referencial teórico desta pesquisa, Baptista e Colares (2022) afirmam que a ênfase dada às disciplinas de Português e Matemática no sistema nacional brasileiro, a qual o entrevistado relata, vem da influência do programa legitimado pelos órgãos internacionais.

Dentro desta perspectiva de melhorar a aprendizagem dos alunos, foi indagado à Secretaria de Educação se o programa vem contribuindo para a elevação da qualidade do município de Maracanaú-CE:

Vem, a partir do momento que eu tenho frequência. Esse é o meu grande problema. O grande problema dele para ser mais exitoso é a história da evasão (Elias, Técnico SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2).

A fala do entrevistado afirma que o programa contribui para a aprendizagem dos alunos e apresenta dois elementos novos: a evasão escolar e assiduidade, que impactam negativamente na efetividade do programa. Diante da narrativa, identificamos um D2, contendo repetição de sentidos empíricos, mas com a predominância da polissemia direcionada, quando evidencia dois elementos novos para a formação discursiva.

De acordo com Orlandi (2009, p. 62) [...], todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes. Dessa forma, perante a narrativa positiva da contribuição do PDACE para a melhoria da aprendizagem dos educandos de Maracanaú, foram solicitados dados que corroboram com a afirmativa, sendo indagado a existência de estudos:

A gente já fez essa análise, não tem ela recente. Eu acho que foi em 2014 [...], mas a época, a gente verificou, constatou-se que os alunos que frequentavam com mais de 80% de frequência, eles tinham uma melhora significativa nos índices do SPAECE por exemplo, comparando com os de 5º e 9º anos, com aqueles que também estavam inscritos no programa, mas não estavam frequentando. Então isso é um dado significativo. Não teve continuidade, foi uma pesquisa feita pela equipe. Não institucional da secretaria de educação, foi uma iniciativa da equipe (Elias, Técnico SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D1).

No discurso, foi pontuado que em 2014 foi realizada uma análise e verificou-se que os alunos que frequentavam o programa com percentual de 80%, apresentavam melhores índices do que os alunos que estão matriculados, mas não compareciam às aulas, porém não houve continuidade nos estudos percebendo que a afirmativa que o programa melhora a aprendizagem dos estudantes está pautada na empiria desde 2014 até os dias atuais. Nota-se que a narrativa está pautada no discurso D1 em que o sentido do objeto discursivo é discorrido naturalmente sem repetições ou imposições.

Neste contexto, procuramos identificar também se os objetivos e concepções do programa PDACE estão interligados com as demandas da escola e com a realidade dos alunos a partir dos sujeitos que os vivenciam:

Em grande parte, sim, porque eu acho que a maior demanda de todas as escolas hoje é a questão do aprendizado. Então, assim, o contraturno está aí para trabalhar essas questões. E também a questão, hoje, pós-pandemia, uma demanda muito forte seria em infrequência. Nós temos muitos problemas na questão de frequência e a gente tenta minimizar, principalmente nessas aulas que os facilitadores dão no contexto de arte, de cultura, para poder motivar e esse aluno ficar motivado para voltar para a escola (Adélia, Gestora Geral, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2).

Em alguns pontos atendem as demandas educacionais dos educandos, outros nem tanto devido a formação dos monitores, que muitas vezes não tem. Eles não têm tanta formação, porque os facilitadores, que são as atividades lúdicas, eles podem ter até o ensino médio e muitos deles não têm o domínio didático desses meninos, a questão do controle, de como lidar com determinadas situações em sala de aula. É a questão mesmo porque muitos dos facilitadores são de outra área, não necessariamente pedagogia, né? Mas assim, alguns deixam a desejar nesse aspecto que eu vejo, né? Aí a gente tem que orientá-lo e muitos são jovens, né? Os facilitadores e por ser baixos salários eles, como se fosse o primeiro emprego mesmo, né? (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2).

Sim. Sim, muitos alunos que chegam aqui, principalmente na leitura, que não sabiam ler, a gente no final do ano, a gente fica aí maravilhado, né? A gente dá o apoio e suporte ao professor. Porque no contraturno, a gente pode ter um individual com o aluno, enquanto o profissional em sala de aula, a correria do dia em dia, não tem. O contraturno não tem isso, já facilita muito para a criança (Norma, Mediadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2).

Assim, com a realidade depende. Por exemplo, tem alguns alunos do orgulho que vem para cá, mas por ser longe, por eles passarem muito tempo nesse trânsito, ainda tem esse empecilho pelo tempo e tudo que eles demandam para comer, voltar... É mais essa questão, alguns deles, por exemplo, vêm de bicicleta, meio-dia no contraturno que faz a tarde, né? Aí eles gripam, tipo isso, ficam, pegam virose, essas coisas aí dificulta um pouco, não sei se essa seria uma realidade para alguns alunos, né? (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2)

Sim, claro (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2).

Considerando os discursos dos entrevistados, entende-se que os objetivos e concepções do programa PDACE estão interligados com as demandas da escola e a realidade dos alunos em sua grande maioria, mas são levantados alguns entraves para que essa convergência aconteça na sua totalidade. Conclui-se que todas as respostas estão alicerçadas no discurso D2, mesmo ocorrendo a reprodução de sentidos em alguns momentos, notabiliza-se o predomínio da polissemia controlada, onde se traz para as interlocuções novos dados como infrequência, salários baixos dos monitores, percepção de rede com um único propósito entre professor e mediador de aprendizagem.

Mediante este cenário, descreveremos a compreensão do PDACE e qual a sua importância na dimensão socioeducativa dos alunos da comunidade da Pajuçara na perspectiva das famílias:

Sim, compreendo que é algo que vem para deixar a criança mais inteirada de certos assuntos, propriamente; acredito que de matérias curriculares. É isso que eu vejo do contraturno. Eu vejo que é muito importante, em nível de ensino. É um reforço. Eu posso até pontuar mais. Às vezes tem crianças que têm dificuldade em certos assuntos, em certas disciplinas e o contraturno vem para agregar. De repente uma matéria que não ficou bem clara para a criança, de repente pode ser que o contraturno venha a abrir a mente dessa criança, um professor que tenha um outro método de ensino, uma forma mais clara, e de repente pode ser que isso venha a ajudar bastante a criança. (Ribeiro, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2).

Não compreendo. Assim, o meu modo de ver, né? Assim, para melhorar o aluno, para melhorar o aprendizado dele, né? Que as vezes o aluno não sabe ler, está muito atrasado. E esse contraturno pra mim, no meu modo de ver, melhorou muito. É uma melhoria né?! Na vida desses alunos e os pais deveriam também ver isso aí porque tem aluno aí muito atrasado, mas os pais não trazem de jeito nenhum, você ver é baixa frequência, vêm pouquíssimos alunos aí eu venho deixar ele e que tem dois, três aí (Assis, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2).

Eu acho importante, né? Porque as crianças ficam na escola e não na rua. Eu gosto muito. Meus netos sempre participam. É muito bom. Eu repito de novo, é bom porque eles não ficam na rua, né? Eles se ocupam em alguma coisa, aprende mais. É isso, eu acho (Florência, Avó, 2023, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2).

Compreendo sim, porque ajuda nas matérias que ela tem dificuldade, não só em uma ou outra; ela pode chegar e falar que ela está sentindo dificuldade em qualquer matéria. Então, para mim é isso, é muito bom. Eu acho que com conhecimento, né? Com conhecimento, porque lá eles aprenderão mais do que está na rua. E eu acho que seja isso mesmo, só o conhecimento mesmo, da escola, para a comunidade e pra vida deles, né? (Maria, Madrasta, janeiro de 2024 – D2).

Diante das narrativas, constata-se a existência do discurso D2 pela exposição entre a paráfrase e a polissemia. Mas a presença marcante nas falas é do discurso D1, não no

sentido de ruptura, mas visto que as famílias explanam suas interpretações preservando suas essências.

Com as respostas, identifica-se que a maioria das famílias possuem suas percepções de compreensão do PDACE, tendo como relevante para a dimensão socioeducativa dos alunos. Na perspectiva das famílias, o programa contribui com a diminuição da desigualdade educacional, vulnerabilidade social e melhoria da aprendizagem. Indo ao encontro das discussões desenvolvidas na seção 2.2 deste projeto. Nessa, as autoras Lecler e Moll (2012), Silva e Menezes (2022), Cavaliere (2014) e Schimonek (2017) acreditam que a política de educação integral com jornada escolar ampliada é uma estratégia para o enfrentamento das desigualdades socioeducativas e elevação do ensino.

Dentro do mesmo contexto, as gestoras escolares foram questionadas da intencionalidade da SME de Maracanaú em continuar com o programa no âmbito municipal:

A intencionalidade é porque realmente houve a funcionalidade. Se houve resultado, então o município está mais do que certo em dá continuidade ao programa que está dando certo. Muitas crianças não têm o que comer em casa. Eles vêm para a escola no contraturno, eles têm aprendizagem, alimentação e proteção. Então... Eu acredito piamente que o município está dando continuidade devido a funcionalidade (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2).

Eu acredito que as intenções são as mesmas, porque a gente vive num contexto muito difícil, né?! Ainda mais pós-pandemia. Então os objetivos são sempre os mesmos, é contribuir para a redução da evasão, a distorção da idade série, melhorar o desempenho dos alunos mais críticos. E também que é muito pertinente a questão dos lanches, que essas crianças, realmente algumas crianças vêm sem lanche e elas têm duas refeições, e aí é muito bom para elas e o desenvolvimento integral da criança como um todo, né? (Adélia, Gestora Geral, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2)

Percebe-se que, assim como as famílias, as gestoras escolares entendem que o PDACE contribui para diminuição da vulnerabilidade social, atribuindo também um caráter de proteção social ao programa. Encontram-se nos relatos os discursos D1 e D2 as narrativas demonstram uma discursividade interpretativa, típico do discurso lúdico, porém também podemos observar a relação equilibrada de paráfrase e polissemia dirigida típica do discurso polêmico.

No referencial teórico deste projeto, os autores admitem que ao longo da construção desta política no Brasil, foi-lhe atribuído um caráter assistencialista narrado nas falas das gestoras. De acordo com Cavaliere (2007), a concepção “assistencialista” foi predominante, devido à falta de oportunidade e o desejo de suprir as necessidades da população mais vulnerável. Silva e Menezes (2022) consideram que a educação com

ampliação do tempo possibilita diversas oportunidades educacionais, mas a maioria das vezes é associada a uma visão de proteção social no intuito de suprir a necessidade do aluno vulnerável.

Wanderley, Martinelli e Paz (2020) afirmam ser indispensável as ações intersetoriais no momento do planejamento e execução das políticas sociais para que de fato as demandas sociais sejam atendidas e aconteça o favorecimento na qualidade de vida da população. Diante desta afirmativa dos autores, e considerando a categoria teórica da educação integral e de tempo integral em uma abordagem intersetorial que desenvolvemos nesta pesquisa, pretende-se identificar se a gestão municipal de Maracanaú estabeleceu estratégias intersetoriais para a formulação e implantação do programa nas escolas, se as escolas buscam práticas intersetoriais com outras instituições. Obtivemos a seguinte explanação da Secretaria de Educação de Maracanaú-CE:

Temos. Nós temos um trabalho muito interessante com a saúde, que envolve o PSE. E funciona também no contraturno. Você não tem atividades. Mas, por exemplo, a gente procura fazer as campanhas, a gente procura utilizando muito os meninos que estão no contraturno. Mais do que com os regulares, enfatizando muito com eles. [...]. A gente foca muito nos meninos que estão no contraturno. Ao ponto que, normalmente, quando a gente faz as apresentações, é utilizando os meninos do contraturno, não é o menino do regular. São os alunos do contraturno, mas não no sentido de tapar buraco, ou no sentido que vai ser assumir a atividade, mas como algo que ajuda a complementar essa parte pedagógica do aluno, porque aí o menino passa a escrever uma redação, mas com uma temática do trabalho infantil, com a temática da conscientização sobre o autismo, então passa a ter temáticas a serem trabalhadas, seja no meio ambiente, seja no português, seja na matemática. nas artes como um todo e isso facilita. Então nós temos. Poderia ser mais forte, poderia. Poderia ser mais institucionalizado, porque isso não acontece em Maracanaú, tá? [...], mas formalmente, com um documento, é muito quando você tem um programa de institucionalizado que precisa da união dos dois ou dos três, né? De três secretarias para funcionar. Então eu te falo, poderia ser muito melhor? Poderia. Só que acaba tendo tantas demandas. Então, a gente consegue institucionalizar quando você tem um programa maior (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2).

De acordo com impressões do entrevistado, compreende-se que a SME não estabeleceu estratégias intersetoriais na implantação do programa em 2019, assim como também não dispõe atualmente. De acordo com Corá e Trindade (2015), a estratégia intersetorial é a integração de diversos setores que se constituem interligados e conectados. Para Miléo, Bandeira e Oliveira (2021), a intersetorialidade possibilita que diversos setores públicos sejam mobilizados, integrando seus conhecimentos e experiências em prol de um objetivo comum, permitindo que o cidadão seja consagrado em sua integralidade. Ainda segundo os autores, são muitos os desafios para integrar as políticas setoriais sociais complexas que permitam um atendimento conjunto universal, igualitário e de qualidade.

Portanto, identifica-se que a SME justifica a ausência das estratégias intersetoriais pontuando atividades fragmentadas em que o PDACE participa, como também afirma que a intersetorialidade só é possível quando o programa público é maior.

Sendo assim, interpreta-se que o PDACE pode não ser considerado grande na percepção da gestão municipal, porém ele atende a 63 escolas do ensino fundamental na atualidade, sendo mais da metade das escolas do município que atendem o ensino fundamental, não sendo contempladas somente as escolas que possuem a política da Jornada Ampliada. De acordo com os autores (Braga; Pereira; Vital, 2018; Jesus; Fernandes, 2019) que embasaram teoricamente esta pesquisa, para garantir o desenvolvimento pleno do educando é necessário inserir a perspectiva da intersetorialidade na implantação, formulação e execução das políticas públicas educacionais.

Observa-se que a gestão municipal busca a criação de redes socioeducativas (Santos; Dias, 2012) para o desenvolvimento de atividades no programa PDACE, porém uma rede desconectada a qual se integra em atividades isoladas e fragmentadas. Contudo, reconhece os desafios para a concretização da intersetorialidade em programas como o contraturno escolar. Arroyo (2012, p. 44) destaca que “são necessárias políticas integradas orientadas por uma ética gestora e profissional de compromisso com a totalidade da condição humana. Os direitos humanos são de totalidades humanas indivisíveis. Fragmentá-los é negá-los”.

Diante do exposto, compreende-se que a interlocução apresentada trata do discurso D2 considerando a repetição de sentidos, com predominância da polissemia, onde o objeto do discurso 'estratégias intersetoriais' não é despercebido no falar, mas a sua ausência é direcionada/justificada na narrativa.

As demais impressões sobre busca de práticas intersetoriais pela escola com outras instituições dispomos das seguintes respostas:

Na realidade, todo município trabalha com o mesmo foco, que é a aprendizagem do aluno. Então a gente nem muitas vezes nem precisa buscar, no planejamento, durante o planejamento que as escolas estão reunidas, aí a gente lança o que nós estamos fazendo e todas as escolas procuram trabalhar da sua forma, da sua metodologia, da forma melhor. Com outras instituições da comunidade, não (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2013 – D2).

Não. O que a gente tem já é o que tem no normal, que a gente tem o PSE, que vem... O que ajuda que a gente tem, os outros setores, a gente tem essa parceria com o Posto de Saúde, que, por exemplo, qualquer situação, ele realmente é nosso parceiro. Só o setor da saúde e o que a gente busca, que também é a questão da Secretaria de Cultura, que sempre que a gente vai fazer um movimento, precisa de aparelhagem,

de equipamentos, eles estão juntos, mas não é só para o contraturno (Adélia, Gestora Geral. Maracanaú, dezembro de 2013 – D2).

Não, a gente aqui não temos muito espaço. Nossa escola é pequena, nosso prédio já era alugado, agora que foi comprado, compramos o terreno ao lado, mas demora muito para sair. Mas o que a gente faz aqui para inserir o contraturno são os projetos que a escola tem, a gente sempre está apresentando alguma atividade para se mostrar o contraturno dia da família, dia de projeto da africanidade, natal, a gente está sempre inserindo os alunos do contraturno dentro da escola até para ser visto. São João sempre tem uma dança, uma coisa assim, para que a comunidade quando é chamada, as famílias perceberem, o contraturno na escola, que eles fazem a diferença e que é uma coisa boa para os filhos deles de estar na escola, tempo semi-integral, né? Três horas até porque tem lanche, tem merenda e eles estão resguardados dentro da escola (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2013 – D1; D2).

As respostas apresentadas foram unânimes em afirmar que a escola não busca práticas intersetoriais com outras instituições que favoreçam o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar. Sendo relatado pela coordenadora pedagógica que as trocas de experiências com as demais escolas municipais estavam voltadas para um alinhamento curricular, mas demonstra em sua fala o isolamento da instituição escolar na execução das atividades. A gestora geral evidencia a parceria com o posto de saúde, porém é uma ação pautada na construção de rede colaborativa pontual e na fala da coordenadora do PDACE é apresentado um exemplo de atividades em eventos de forma fragmentada, somente nas apresentações.

Desse modo, interpretamos que os discursos da gestora geral e da coordenadora pedagógica como D2, visto que são absorvidos de ideias já existentes. Já o discurso da coordenadora do PDACE é caracterizado pelo D1 e D2, visto que a mesma demonstra uma apreensão particular do objeto discursivo relatando com liberdade, porém, observamos a repetição de sentidos “tem lanche, tem merenda e eles estão resguardados dentro da escola”, típico do D2.

Concluindo-se então a ausência de práticas intersetoriais no desenvolvimento das atividades do PDACE nas escolas, expressando diante do exposto uma fragilidade na execução do programa, tendo em vista a importância destas práticas na oferta de uma educação integral com jornada ampliada segundo os autores (Braga; Pereira; Vital, 2018). No entanto, os resultados chamam atenção considerando que o documento norteador do PDACE traduz:

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

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

Nesta perspectiva, os autores afirmam que diante da diversidade de conhecimentos apropriados pelos educandos fora dos muros das instituições escolares, não seria possível o desenvolvimento integral do ser humano sem as ações intersetoriais. A educação inovadora exige a intersetorialidade no contexto escolar. Para Ferreira (2009), o grande desafio da intersetorialidade no contexto de educação integral é a superação da preponderância histórica da setorialidade das políticas públicas, em benefício das ações intersetoriais que oportunizam a promoção do desenvolvimento da integralidade das crianças e adolescentes.

Em contribuição, Nilson, Gouveia e Ferreira (2009) refletem que a garantia dos direitos sociais das crianças e adolescentes, assegurados na legislação educacional brasileira, tem movido o diálogo das políticas educacionais com as demais políticas sociais, visando a prática intersetorial como estratégia essencial para possibilitar processos educativos conectados as múltiplas experiências de vida.

Mediante a análise das dimensões do contexto e conteúdo do PDACE a partir das demandas da comunidade escolar, traremos através do Quadro 12 de uma síntese da análise dos discursos sobre contexto e conteúdo do programa dispondo das categorias teóricas, tipos de discursos, formações discursivas e ideológicas, que mais se apresentaram esta primeira seção analítica.



Quadro 12 - Análise do discurso sobre conteúdo e contexto do PDACE

(Continua...)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
EI e ETI (Baptista e Colares, 2022; Cavaliere, 2002; Gadotti, 2009; Cardoso; Oliveira, 2019; Colares; Cardozo; Arruda, 2021; Coelho, 2009, 2016; Guará, 2006; Maurício, 2009, 2015; Menezes, 2012; Moll; 2020; Parente, 2018, 2021; Paro, 2009; Paiva, Azevedo e Coelho, 2014; Silva, 2018; Silva, 2019)	Discurso Autoritário, Discurso Lúdico com predominância do Discurso Polêmico.	a) Divergências nas concepções e conceituações da EI e ETI; b) Distanciamento das bases conceituais que norteiam o PDACE; c) Relatos de problemas com a infrequência dos alunos; d) Foco do PDACE nas disciplinas de português e matemática com o intuito de melhorar os índices educacionais; e) Insuficiência de estrutura física das escolas para o desenvolvimento das atividades do PDACE; f) Baixa formação dos mediadores e facilitadores do PDACE.	a) Visão reducionista; de educação integral b) Visão neoliberal de educação; c) Visão tecnicista de educação.
Desigualdades socioeducativas e Promoção da Cidadania (Brandão, 2009; Cavaliere, 2007, 2014; Coelho, 2009; Leclerc; Moll, 2012; Guará, 2009; Giolo, 2012; Gouveia, 2009; Menezes, 2012; Moll, 2012, 2015; Silva; Menezes, 2022; Schimonek, 2017; Oliveira; Cardoso, 2019)	Discurso Lúdico com predominância do Discurso Polêmico.	a) Diálogos colaborativos do impacto do PDACE na melhoria da aprendizagem; b) Discursos pautados na contribuição do PDACE na redução da vulnerabilidade social dos alunos; c) Narrativas da contribuição da diminuição das desigualdades educacionais; d) Interdiscurso da colaboração do PDACE na proteção social das crianças.	a) Visão assistencialista; b) Experiências novas de oportunidades formativas; c) Educação compensatória.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

Quadro 12 - Análise do discurso sobre conteúdo e contexto do PDACE

(Conclusão)

<b>Categorias teóricas</b>	<b>Discurso (condições discursivas)</b>	<b>Formação discursiva (elementos do discurso)</b>	<b>Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)</b>
Educação Integral e estratégias intersetoriais (Arroyo, 2012; Braga, Pereira e Vital, 2018; Gadotti, 2009; Coelho, 2009; Corá e Trindade, 2015; Moll, 2013, 2018; Miléo, Bandeira e Oliveira, 2021; Leclerc; Moll, 2013; Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009)	Discurso Lúdico, com predominância do Discurso Polêmico.	a) Ausência de estratégias intersetoriais da gestão municipal na implantação e execução do PDACE; b) Falta de práticas intersetoriais com outros territórios educativos para além da escola; c) Interlocução na garantia dos direitos dos alunos como alimentação, aprendizagem e proteção; d) Relatos de práticas de redes socioeducativas isoladas; e) Discursos pautados na percepção de redes, porém com exemplos de práticas pontuais.	a) Visão setorial do PDACE; b) Visão de proteção social dos educandos; c) Visão fragmentadas das atividades desenvolvidas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

A partir da apropriação dos resultados dos eixos de contexto e conteúdo do PDACE dissertados abordaremos o eixo da trajetória institucional do programa na próxima seção de análise.

#### **4.2 O PDACE em sua trajetória institucional**

A segunda seção de análise tem a finalidade de investigar a trajetória institucional do PDACE observando os limites e possibilidades proposto no (ii) objetivo específico deste projeto, discorrendo os resultados dos dados coletados impulsionados a contemplar todas as circunstâncias que houveram no percurso pelos entes federados a partir dos atores institucionais e das famílias que experienciam o programa.

Conforme Rodrigues (2011), o eixo avaliativo da trajetória institucional é um dos mais complexos, tendo em vista que revela no deslocamento das instâncias federais, estaduais e municipais, as mudanças na concepção dos objetivos do programa desde a sua implantação.

Ainda de acordo com Rodrigues (2008), é relevante considerar os aspectos culturais para a apropriação da trajetória institucional ressaltando que se faz necessário uma pesquisa de campo com realização de entrevistas com os diversos sujeitos envolvidos na formulação e implantação do programa (Quadro 13). Portanto, explicitaremos a análise e discussões do (ii) objetivo específico através das entrevistas semiestruturadas realizadas *in loco* relacionando a dimensão avaliativa e as categorias de análise.

Quadro 13 - Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (ii) objetivo de pesquisa

<b>Objetivo</b>	<b>Função exercida dos entrevistados</b>	<b>Apêndice</b>	<b>Questões</b>
Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	Mediadora de aprendizagem	B5	A, B
	Facilitadora de aprendizagem	B3	A, B
	Coordenadora do PDACE	B5	A, B, C, D, E
	Coordenadora Pedagógica	B4	A, B, C, D.
	Gestor geral	B4	A, B, C, D.
	Técnico da SME	B2	A, B, C, D, E.
	Pai	B6	A, B.
	Pai	B6	A, B
	Avó	B6	A, B
Madrasta	B6	A, B	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

Conforme explanamos nas seções anteriores desta pesquisa, a descontinuidade do Programa Novo Mais Educação no primeiro ano de gestão do Bolsonaro, motivou o município de Maracanaú-CE a instituir o PDACE nos mesmos moldes do Programa Novo Mais Educação instaurado no governo Temer. Programa este que substituiu o Programa Mais Educação criado no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Jordão (2021) afirma que a modificação do Programa Mais Educação para o Novo Mais Educação ocorreu na passagem de dois governos com enfoque políticos distintos e que influenciaram grandes alterações no posicionamento do Estado em inúmeras políticas públicas, dentre estas a de educação integral. Ainda segundo o autor, a transição do Governo da presidente Dilma para o

presidente Temer impactou nas políticas públicas que estavam se estruturando no transcorrer de uma década, sendo finalizadas ou remodeladas diante dos interesses neoliberais.

Portanto, diante deste contexto, iniciaremos a reconstrução da trajetória da política a partir das formações discursivas dos entrevistados. Inicialmente, buscamos compreender o motivo da idealização e implantação do programa PDACE na visão da Secretaria de Educação de Maracanaú e obtivemos a seguinte resposta:

A gente tem a necessidade da implantação do tempo integral no país inteiro. Então para poder falar dessa importância com recurso próprio, eu preciso contextualizar falando do Mais Educação. O Mais Educação quando ele aparece em 2008, 2009, ele aparece como a principal estratégia do governo federal para educação integral. Não era educação integral ainda, era contraturno. Mas ele aparece com essa estratégia. Maracanaú foi o único município do Brasil que não era capital que teve programa. [...] Ao final do programa Mais Educação, aí já é pós-impeachment, ele enfraquece bastante. No governo Dilma ficando ao ponto de só ter dinheiro para pagar os monitores. E aí, ao fim, sendo que ele já estava atendendo a 60 mil escolas no Brasil inteiro, sendo que o país tem cerca de 80 mil escolas públicas de ensino fundamental. E aí você tinha 60 mil com mais educação, era expressivo. Nenhum programa teve mais abrangência do que o nível Nacional[...] Mas assim, quando o governo Temer assume, ele passa a chamar Novo Mais Educação, teve mais redução de recursos ainda. Quando teve essa redução de recursos, inclusive reduziu a quantidade de escolas atendidas. Sendo a primeira vez que a gente viu a necessidade para não pararmos. A necessidade de assumir isso no município, até porque ainda no governo... Não me lembro se no final do governo Lula ou no primeiro mandato da Dilma. Se eu não me engano, foi no primeiro mandato de Dilma que foi aprovada a lei aonde os recursos do FUNDEB é 30% das matrículas em tempo integral. E o que é que o governo federal chamou de tempo integral? Acima de 7 horas. Não precisa almoçar na escola, não precisa passar o dia na escola. Ficou mais de 7 horas com atividades ligadas à escola. Não precisava nem ser dentro da escola. Até hoje não precisa. Ficou com 7 horas no mínimo de atividades ligadas à escola, é tempo integral para o censo. Isso significa dizer que é recurso. Então, quando você perde isso; você já perde 30% de arrecadação em cima daquele menino. Quando Temer faz o Novo Mais Educação, a gente já tinha sentido a necessidade de já começar a colocar as escolas que perderam (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2).

Percebe-se a interdiscursividade na reconstrução da trajetória institucional do PDACE pelo entrevistado, o mesmo refaz a dinâmica da política transpassando pelas esferas institucionais até chegar ao município de Maracanaú. Notando-se a presença do discurso D2, visto que a narrativa traz o direcionamento da implantação e formulação do programa a partir de memórias discursivas. Revelando também o motivo da continuidade do PDACE com recurso próprio:

Quando estingue de uma vez, já no primeiro ano do governo Bolsonaro, que inclusive tem um documento que é o da descontinuidade, esse é o termo oficial para ser utilizado, aí... Conversando com o professor Nilson, que já era secretário executivo à época, o professor Marcelo, que era o secretário à época, a professora Ivaneide, que era diretora de educação à época, a gente teve a necessidade de

continuar. O principal motivo, a continuação desse processo educativo dos meninos, porque o problema era frequência, evasão, mas aqueles que iam, estavam dando resultado. E o segundo ponto, porque aqui ninguém é criança, a gente sabe que nós somos gestores públicos, a gente sabe que tem a questão de financiamento. Como assim eu vou dispensar 30% de financiamento do Fundeb por criança? Então, tem uma preocupação pedagógica, mas também tem uma preocupação de gestão pública. Nós temos como gerir esse recurso, nós temos como ter um recurso que vem para nos ajudar a gerenciar isso, porque não o fazer. E aí a gente viu inclusive uma forma de fortalecer a jornada ampliada. Mas a gente viu também, que a gente tinha que continuar com o contraturno, porque um grande problema para a implantação da jornada ampliada era espaço (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2).

Entende-se que o discurso do entrevistado é alicerçado na historicidade e na polissemia controlada característico do discurso D2, visto que a interlocução aponta novos sentidos para a continuidade do PDACE no âmbito municipal: falta de espaço para ampliação da política da ampliação da jornada escolar, a continuação do processo educativo dos alunos e a garantia de recebimento de 30% do recurso do FUNDEB por matrícula de tempo integral. De acordo com Menezes (2012, p.141), “o FUNDEB constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral [...] por destinar, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral”.

Diante da circunstância anunciada pelo técnico da SME, foi abordado se a continuidade do programa custeado com o recurso do município de Maracanaú, também teve relação com o objetivo de atingir a meta 6 do PNE II apresentada no quadro 09 dos marcos legais que fundamentaram a política da seção 4.1:

Se você for considerar a meta 6 da forma que ela está escrita. Eu acho que ela ajuda mais o gestor público do que a educação, do jeito que ela está escrita. Por quê? Porque do jeito que ela está escrita, ela diz assim, 50% das escolas, 25% da matrícula. Não é isso? Só que 25% da matrícula de acordo com o que o censo considera integral, que é 7 horas. Então não é 25% da matrícula com professores em vez de monitores, não é 25% da matrícula com o menino passando o dia na escola com almoço, porque se fosse, quando ela foi implantada, quando o PNE foi oficializado 2014, quando ele foi oficializado, a gente atendia cerca de 7 a 9% se eu considerasse apenas jornada ampliada. Mas a gente já atendia, mais de 30% se eu fosse considerar o contraturno ou Mais Educação na época. Então, a meta quantidade de alunos já estava atingida no ato da institucionalização do PNE. E a quantidade de escolas? Ah, eu tinha em todas as escolas. A gente trabalha até hoje em 5% das escolas. Então, o PNE, a meta 6, por exemplo, oficialmente, a gente atingiu na promulgação. E, vamos ser bem legalistas, bem ao pé da letra na lei. Já cumpriu, não precisa fazer mais nada. Eu posso ficar do jeito que está. Mas ficando do jeito que está, não era o suficiente para o município, não era o suficiente para a gente conseguir o primeiro objetivo, que é melhorar a educação desses meninos. Do ponto de vista de gestão eu podia deixar. Se a gente parar para pensar, a jornada ampliada é muito mais caro, muito, muito, mais caro do que o contraturno. É incrivelmente mais caro. Certo? O desafio da gente para a 2026, mais do que a ampliação de contraturno e jornada ampliada, é a gente superar o que se chama de contraturno, que é inclusive um desejo do MEC. Ele quer ir em 2026 que a gente não use mais esse termo. Não sei se vai ser possível. Mas como assim? Por que

acabar com o contraturno? Atualmente, por exemplo, de manhã são aulas regulares, e à tarde o que a gente chama de contraturno, que o Estado chama de eletivo, a gente chama aqui de complementares. Eu sei que do ponto de vista teórico, inclusive se algum educador ou professor seu escutar essa minha fala agora, vai dizer, ele está equivocado. Mas honestamente, do ponto de vista prático, chamar de eletivo ou chamar de complementado não passa de sinônimo para o menino ficar o contraturno na escola. Não passa disso, porque é apenas um a mais do que acontece com regular. Para ser educação integral mesmo a gente tem que superar esse termo contraturno. E aí ele entra, na verdade assim, por exemplo, o menino vai ter agora, sei lá, de 7:00h a 7:50h português. Aí aproxima a aula, era de história, só que a próxima aula agora vai ser de musicalização. Aí depois ele tem aula de matemática, mas não é matemática de reforço de contraturno, não. Matemática mesmo, é uma professora de matemática e tal. Aí depois disso, ele pode ter, quarto tempo, ele pode ter o futebol. Nessa lógica. E aí depois disso vem a parte do almoço e tal. Trabalhando nesta lógica, onde você mescla, na verdade. E aí, para isso acontecer nos municípios, eu acho muito bonito isso acontecendo em Fortaleza, que tem um FUNDEB gigantesco. Eu acho muito bonito isso acontecendo no estado, que é outro que tem uma FUNDEB gigantesco, contratando professores temporários. Mas em municípios do Porte de Maracanaú para baixo, e nós somos o segundo em arrecadação. Mas do nosso porte para baixo, não dá para eu trocar o monitor hoje pelo professor. Porque o monitor vai me custar no máximo R\$ 1.500. E mesmo se a gente conseguisse dar um bom aumento para isso, eu falo, o máximo da metade que paga o piso, enquanto um professor custa o piso. Isso é dinheiro, tem que sair de algum lugar. Aí o que acontece, em vez de gastar cerca de 80% que a gente gasta hoje do FUNDEB com folha, a gente vai gastar mais de 100%. Como é que compra o livro? Como é que compra materiais? Como é que reforma a escola? Precisa de mais recursos (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D1; D2).

Constata-se uma intertextualidade e um discurso pragmático do entrevistado em esclarecer que a meta 6 do plano nacional de educação (2014-2014) não impulsionou a continuidade do PDACE, tendo em vista, que o município oferta ETI de acordo com o PNE II desde a sua aprovação, o que motivou foi a busca da melhoria da educacionais dos alunos. Diante do longo relato, foi realizado um deslocamento do discurso e o técnico da SME revelou que para ofertar uma educação integral se faz necessário superar o formato do contraturno, considerando o mesmo como sendo mais um turno regular. Revelando também que o grande desafio do município não é ampliar o programa em estudo, mas sim superá-lo, no intuito de ofertar uma educação integral em que o aluno passe os dois turnos na escola com currículo integrado e professores no lugar de monitores. No entanto, pontua a falta de recurso público para a concretização desta mudança.

Deste modo, conclui-se que o discurso apresentado se move para o D1 e D2, ao longo da narrativa. Discurso lúdico, uma vez que o entrevistado evidencia a necessidade da ruptura do chamado 'contraturno' expandindo abertamente os desafios da gestão municipal para ofertar uma educação integral efetiva no município. E polêmico considerando a exposição de explicações conflituosos da temática para o objeto discursivo, porém de maneira moderada, visto que expõe, mas busca justificar.

Ainda neste contexto, foi explorado com a gestão municipal se na implantação do PDACE foi realizada uma análise das especificidades locais da rede municipal:

Foi feito uma análise em relação dos tipos de esporte que eu vou ofertar de acordo com a necessidade da escola e da comunidade. Artes, Maracanaú tem mais de 70 grupos teatrais, então é óbvio que a gente ia focar no teatro. Eu nem sabia isso na época, que é muito mais do que Maracanaú em termos de território. Então como é que um município com 104 quilômetros quadrados tem 70 grupos de teatrais? Mas tem! Tem 70 grupos de teatro. A gente foi aproveitando essa prata da casa porque é aquilo que o município mais tem a ofertar para trabalhar com os alunos. Se o município fosse litorâneo, a gente talvez tivesse atividades que envolvessem a praia. Se fosse como, por exemplo, sei lá, São Gonçalo, Caucaia (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D1).

De acordo com o relato, foi efetuada uma apreensão analítica do território quando o programa foi municipalizado, sendo levado em consideração as necessidades da escola e comunidade para definir as atividades que seriam ofertadas, assim como, a dimensão cultural. Observa-se na interlocução a predominância do discurso D1, tendo em vista que o diálogo exprime naturalidade discorrendo de forma prazerosa.

Buscou-se verificar como se deu a implantação do programa municipal na instituição escolar. Sendo solicitado às gestoras escolares descrever a implantação, contemplando a trajetória do programa Novo Mais Educação para o PDACE. Extraímos as seguintes impressões:

Na realidade a gente já vinha de um outro programa, como você sabe, que era o Novo Mais Educação. Então, o programa Novo Mais Educação já tinha a mesma funcionalidade que o Contraturno tem. Então, encerrou o programa Novo Mais Educação, veio o programa Contraturno, que veio realmente para acoplar a questão do processo de ensino e aprendizagem, onde os alunos do turno vêm no Contraturno com atividades, tanto em Língua Portuguesa e Matemática, como também outras atividades que vão ter uma influência no perfil para desses alunos, além do que nós estamos localizados na periferia e tiram esses meninos da rua. Não é só a intenção da questão da criança está aprendendo, é também está acolhendo aqueles que não têm o acolhimento necessário para ficar dentro de casa. Muitas vezes eles ficam no meio da rua, conhecem outras (pausa) estão vulneráveis a outras situações e na escola não (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2).

O contraturno que antes era o Mais Educação nessa escola, tem desde 2008. Porque antes era o Mais Educação, quando ele chegou em Maracanaú, ele só veio para quatro escolas. Sendo as escolas com problemas de maior vulnerabilidade, questão econômica muito crítica. E tinha o fator do nível de desempenho mais baixo, então a nossa escola foi uma das contempladas. Então desde 2008, 2009 que essa escola vem com esse programa, né? Que era Mais Educação, depois passou para Novo Mais Educação, depois Contraturno Escolar (Adélia, Gestora Geral, Maracanaú, dezembro de 2023 – D3; D2).

Analisa-se que os discursos das gestoras escolares são característicos do D2, a presença do interdiscurso nas interlocuções com a predominância de paráfrases. Porém, na narrativa da gestora geral o discurso D3 emerge quando ela revela a imposição do critério de escolha na implantação do programa Mais Educação.

No relato da coordenadora pedagógica, o programa no contraturno escolar de Maracanaú prosseguiu as atividades do Novo Mais Educação ressaltando mais uma vez a importância do mesmo para o enfrentamento da vulnerabilidade dos alunos que abordamos no referencial teórico desta dissertação. A gestora geral esclarece que na implantação do programa Mais Educação em Maracanaú-CE foram escolhidas as escolas de vulnerabilidade social e com o IDEB mais baixo.

Segundo Rodrigues (2008), a reconstrução da trajetória da política possibilita ao pesquisador observar alterações no decorrer do percurso pelas vias institucionais. Levando em consideração a reflexão de Rodrigues, foi investigado na coleta de dados se o critério de escolha das escolas na implantação do PDACE continua o mesmo. Conforme o documento norteador da Secretaria de Educação de Maracanaú, na implantação foram beneficiadas as escolas que não foram contempladas pelo Programa Novo Mais Educação do governo federal, sendo as instituições escolares orientadas pela gestão municipal a selecionarem os alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Segue relato do critério de escolha atual:

Atualmente todas as escolas de ensino fundamental são contempladas com o programa PDACE, exceto as que possuem a política de Ampliação da Jornada Escolar. Não temos como atender todo mundo. Então, de quem a gente pode atender, quem seriam os principais? Aí chegamos à conclusão, a partir da gestão do George Valentim, que seria segundo o 2º, 5º e 9º ano, porque são as séries avaliadas (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D3).

Analisando a narrativa do entrevistado, compreende-se que houve alteração no critério de escolha das escolas e dos alunos beneficiados pelo programa. Concluindo-se que o programa não atende a todas as turmas do ensino fundamental da escola beneficiada, priorizando a partir da gestão do Secretário de Educação George Valentim as turmas de segundo, quinto e nono anos, que são submetidas às avaliações externas. Desta maneira, fica claro a predominância do discurso D3, diante da imposição das turmas favorecida pelo PDACE, sem possibilidade para o contraditório.

Em busca da compreensão da dinâmica do programa nas vias institucionais, conforme orientação de Rodrigues (2008), foi perguntado à coordenadora do PDACE se o



critério de escolha da participação dos alunos na implantação seria o mesmo atualmente. E extraímos o seguinte relato:

Não a escolha seria os alunos que tivesse com notas baixas no programa Mais Educação e Novo Mais Educação. Mas devido à baixa frequência, a gente teve que abrir para os demais. E agora, principalmente, para os quintos anos, por conta das provas, né? Das avaliações externas! Mas devido a baixa frequência, a gente chamou os quartos, depois chamou os terceiros (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D3).

A resposta apresentou a trajetória do critério de participação dos alunos nos programas concebidos no âmbito federal até chegar no programa instituído em Maracanaú. Observa-se que o interdiscurso do técnico da SME está alinhado com o da coordenadora do PDACE, onde atualmente priorizaram os alunos das turmas avaliadas. Compreende-se assim, que o discurso da entrevistada também notabiliza o D3, pela mesma questão do discurso da gestão municipal, porém o D2 é revelado na narrativa da coordenadora pedagógica visto que um novo elemento (baixa frequência) se apresenta, mesmo que de forma controlada.

Para apreensão de mudanças de objetivos e concepções na execução da política na transição do programa gestado na esfera federal para o PDACE municipal na instituição escolar extraímos as seguintes respostas:

Eu não vejo diferenças não. Claro, que houve mudanças, mas com a mesma intenção (Coralina, Coordenadora pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023 -D2).

Só se no financeiro, porque quando era o programa Mais Educação o Novo Mais Educação que depois passou contraturno. Eu acredito que o contraturno veio de 2019 para cá, que foi quando surgiu a pandemia, né, que surgiu esse contraturno, é que o recurso antes vinha direto para a escola e agora o recurso vem do município, mas nós nunca tivemos problemas, né? A dinâmica é a mesma, antes a gente tinha monitores, agora a gente tem mediadores e facilitadores, os mediadores compõem o acompanhamento pedagógico nos componentes curriculares português e matemática e os facilitadores ficam com a parte de cultura, arte, esporte, que vem a parte do futebol e a parte do teatro, na realidade não é escola de tempo integral, é educação integral, porque nós não temos tempo integral, a gente faz parte da educação integral (Adélia, Gestora Geral, Maracanaú, Dezembro de 2023 - D1).

Eu percebi que as verbas ficaram mais escassas, assim, vinha mais recursos para aqueles passeios para as aulas de campo, a questão do custeio, capital dos materiais que eles utilizam. Inclusive a gente teve até que mudar algumas oficinas, por conta que demandava muito recurso, muito material. Creio que agora somente R\$ 5 mil anualmente para todos as oficinas que a gente receba (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2023 - D2).

Apreende-se que o discurso da coordenadora pedagógica é característico do D1, apenas no sentido de comunicação interpessoal em manifestar sua interpretação do objeto do

discurso. Os discursos da gestora geral e coordenadora do PDACE apresentam-se como D2, visto que direcionam novas variáveis ao objeto discurso, destacando a diminuição das verbas financeiras.

Em análise, na dimensão avaliativa das respostas percebemos que os sujeitos institucionais não identificaram mudanças nos objetivos e concepções no percurso da política pelos entes federados, a gestora geral e a coordenadora do programa apontam a diminuição de verbas financeiras. Porém, conforme expusemos no referencial teórico, ocorreu alteração na concepção da política em estudo ainda na esfera federal. De acordo Mendonça (2017), o Programa Mais Educação propôs processos educativos integrados com a vida dos alunos, com diversas culturas, ampliando não só o tempo na escola, mas também, os espaços educativos. Já o programa Novo Mais Educação traz como finalidade melhorar a aprendizagem de língua portuguesa e matemática e melhorias dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental numa concepção de educação integral focada na ampliação da jornada escolar.

Segundo Baptista e Colares (2022), a prioridade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o foco na melhoria dos índices educacionais em avaliações externas no contexto nacional se aproxima ainda mais dos objetivos curriculares defendidos pelos órgãos internacionais. Corroborando com a afirmação dos autores, Silva expressa: “[...] as prioridades das políticas públicas de educação impostas pelo Banco Mundial, invariavelmente, elegem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como foco de atuação” (Silva, 2017, p.179). Neste contexto, é importante destacar, que de acordo com os sujeitos institucionais a mudança dos critérios de escolha da participação dos alunos foi devida à priorização nas avaliações externas.

Tendo em vista a categoria teórica desigualdades socioeducativas e promoção da cidadania que abordamos nesta pesquisa sentiu-se a necessidade de identificar se a dinâmica do PDACE ao longo do ano letivo contribui para diminuir as dificuldades educacionais e melhorar a aprendizagem dos alunos e adquirimos as seguintes impressões:

Sim, principalmente agora a gente viu um avanço imenso com o SPAECE o SAEB, as crianças principalmente do quinto ano. Eles fizeram avaliação e ficaram felizes com o resultado, acharam a prova fácil, a dificuldade que a gente tinha em sala. Eu fiquei mais com os alunos do quinto ano, aqueles que tinham mais dificuldade, e realizei mais um reforço a eles, de fração, número decimal, de acordo com o conteúdo que a professora estava passando (Norma, Mediadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2; D3).

Tem, com certeza. Eles têm mais concentração, apesar de não ser uma concentração alta, mas do que eles chegavam, do que como eles estão hoje, incomparável até. Porque muitos deles olharam sempre o teto e tal, mas hoje em dia eles conseguem

focar mais, ter mais paciência de fazer. Antigamente eles já queriam conversar, o tio, qual é a hora do intervalo? Já agora eles têm mais essa concentração (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 - D1).

Percebe-se na fala da mediadora de aprendizagem a presença do discurso D2 e D3. Caracteriza-se como polêmico quando a entrevistada carrega afirmativas já conceituadas nas formações discursivas (avanços no SPAECE o SAEB), identificando uma imposição ideológica globalizante de mensurar a qualidade da educação amparada no sujeito permeando pelo autoritário quando seleciona dos alunos do quinto ano com maior dificuldade. Já o discurso da facilitadora define-se como D1, visto que narra suas opiniões pautadas em um diálogo aberto e interpretativo.

Para Militão, Queiroz e Ortega (2023), as avaliações hegemônicas neoliberais de educação acabam se configurando em exames e não como diagnóstico para o avanço ou melhoria da política educacional, através de uma narrativa de oportunidades para todos, os resultados destas avaliações são pautados na meritocracia, excluindo a responsabilidade do Estado. O olhar é somente nos fins e não nos meios.

É notório que para as entrevistadas o programa PDACE contribui para a melhoria da aprendizagem dos educandos. Sendo extraído também, pela resposta da mediadora de aprendizagem, a interação da mesma com a professora da sala regular em busca da superação da dificuldade do aluno. Demonstrando a busca de práticas educativas integradas e a percepção de rede com a integração das professoras com um propósito comum que são essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade de acordo com os diálogos dos autores (Miléo; Bandeira; Oliveira, 2021).

Neste cenário, apresentamos as percepções das famílias sobre a contribuição da dinâmica do PDACE na melhoria da qualidade do ensino da comunidade da Pajuçara, Maracanaú-CE:

Contribui sim (Ribeiro, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Com certeza, com certeza (Assis, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Com certeza. Isso aí vem na hora certa, porque senão teria muita criança na rua. E ele tem aquela responsabilidade, aquele horário de chegar. Eu gosto muito (Florência, Avó, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Com certeza; com certeza. É como eu falei, se ela tinha alguma dúvida no ensino regular dela pela manhã e ela foi à tarde, ela tem uma outra chance de tirar aquela dúvida ah é outro professor, é um outro monitor, mas ela tem aquela abertura chega

lá e perguntar eu estou com essa dificuldade (Maria, Maracanaú, janeiro de 2024 – D1).

Observa-se que o discurso D1 é predominante nas narrativas das famílias, os diálogos manifestam-se de maneira aberta e genuína. Para as famílias, o programa colabora com melhoria do ensino apresentando-se como uma oportunidade a mais no processo de ensino-aprendizagem, colaborando com a situação de risco social do aluno.

Discorreremos sobre a importância da continuidade do PDACE no contexto socioeducativo dos alunos e trazemos as seguintes impressões:

É muito importante, né? Através do desenvolvimento dele, da leitura, da escrita, isso é importante para eles. O social da criança é bem importante. Interege as turmas, né? Nós trabalhamos com turmas de terceiro ao quinto ano, tem essa interação entre eles, entre os alunos das outras turmas (Norma, Mediadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

É fundamental, no meu ver é fundamental, principalmente aqueles que tem uma assiduidade, porque eles que vêm frequentemente a gente vê uma diferença muito grande, até mesmo o comportamento, porque eles acabam tendo um vínculo com você, aí você vai tentando ele moldar certas coisas e tal, que eles acabam sendo mais, digamos assim, maleáveis, até chegam muito assim, não aceitam muitas coisas, mas com um tempo, com um vínculo que você vai criando laços (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, Maracanaú, Dezembro de 2023 – D2).

Diante das falas, nota-se que a continuidade do programa a nível municipal é muito relevante no processo socioeducativo dos alunos, sendo evidenciado pela facilitadora a importância de garantir a frequência dos alunos para a efetividade do desenvolvimento socioeducativo. Entendemos que cabe acomodar a fala da mediadora no discurso D1, tendo em vista a existência de uma polissemia aberta da contribuição do PDACE, mas sem alterar o objeto do discurso. E a narrativa da facilitadora notabiliza um discurso D2 considerando que a mesma aponta a frequência como um elemento determinante para contribuição do programa, apresentando criticamente um novo sentido para o objeto discursivo.

Decorrente da reconstrução da trajetória institucional da política e da interação com os agentes envolvidos no processo de implantação e execução do programa PDACE, observou-se nas falas de alguns sujeitos o problema de infrequência dos alunos. Portanto, tendo em vista os desafios educacionais contemporâneos que contextualizamos neste projeto, abordamos nas entrevistas *in loco* com a gestão municipal a possibilidade de um transporte público no intuito de favorecer o acesso e permanência dos alunos:

Sempre foi e vai continuar assim durante um bom tempo, um gargalo grande para gente essa questão do transporte. Porque primeiro, mesmo que eu oferte o

transporte, não garante que o menino vai. Entende? (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2; D3).

Entende-se que o relato explicitado permeia entre o discurso D2 e D3 considerando que o entrevistado expõe sua opinião contrária sobre a oferta de um transporte na cooperação do acesso e permanência dos alunos no PDACE e direciona o processo discursivo para um único sentido. O objeto discurso fica dominado pelo falar, de que a oferta do transporte não garante a frequência dos alunos demonstrando assimetria na narrativa.

Diante da resposta, indagamos se a gestão municipal tinha alguma pesquisa que comprovasse esta afirmativa:

Não, mas o que acontece. A gente já fez experiência, não deu certo, A gente ofertou ônibus, acho que até o para a escola Liceu, e a infrequência continuou alta porque o menino não ia. Não tem quem obrigue. Agora qual foi a estratégia? E aí foi 100% de frequência, que deu certo. Ofertar o almoço. Ofertou almoço, você mata completamente a infrequência e a evasão. Tanto que essas 30 escolas que a gente ampliou a política da jornada ampliada foram as turmas em que no ano de 2023 a gente ofertou almoço. Então eu ampliei essa quantidade de escola, mas é mais ou menos assim, Joaquim Aguiar, 4 turmas. Não é escola turma? João Magalhães, 1 turma, mas eu começo daí. E aí o que as escolas nos relatam é que com essas turmas, infrequência zero. A solução para o menino ficar na escola é comida, o que nos leva a outra questão que é a insegurança alimentar. Aqui é uma outra pesquisa. Mas a insegurança alimentar é forte, viu? (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2).

Entende-se que o relato possui traços predominantes do discurso D2, sendo uma interlocução que apresenta novos significados. O entrevistado mantém a ideia central já existente, peculiar da paráfrase, de que o transporte escolar não garante a frequência dos alunos no programa, mas reafirmar sua convicção apontando uma experiência pontual. Além de expressar a oferta do almoço como garantia da frequência, conduzindo a questão da insegurança alimentar como um novo elemento no processo discursivo.

Foi perguntado para a coordenadora do PDACE se seria válido a gestão municipal disponibilizar um transporte escolar para garantir a frequência:

Sim, com certeza. Seria muito excelente, viável demais, porque a mãe se preocuparia de buscar e deixar, e ali ele sabia que estava entregue, a pessoa responsável no transporte escolar, seria excelente mesmo (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

A coordenadora do programa detém de um discurso D1, visto que expõe a opinião espontaneamente de que o transporte escolar colaboraria com a dinâmica da família para deixar o aluno na escola e que possibilidade deste seria válida para assegurar a frequência.

Ainda neste contexto, trazemos as impressões da família sobre a maior dificuldade para garantir a permanência do aluno no programa:

No momento eu não tenho nenhuma. Eu acredito que muitas famílias, elas propriamente colocam uma dificuldade. Não vou generalizar e dizer que é todos, porque tem pais que trabalham fora, então já fica popular a criança por conta de terceiros. E terceiros já não é o mesmo caso dos pais. Mas eu acho que se fizer uma forcinha dá para trazer as crianças. É muito bom para eles (Ribeiro, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2).

Assim, eu acho que não teria não. A minha dificuldade, às vezes, é porque a gente trabalha e fica dificultoso a gente vem deixar e vem buscar. Só isso, mas outra dificuldade eu não acho não. Assim, o que eu vejo, no meu modo de ver, se tivesse um transporte já evitava do pai ou a mãe vir. Eu estou vindo porque estou trabalhando a noite, aí está dando para eu vir e deixar ele todo dia. Mas se eu estivesse trabalhando em outro horário, não dava, porque a mãe dele já está trabalhando também das duas às dez, daqui a pouco ela sai para trabalhar (Assis, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2).

Não, pelo menos nessa escola não tem dificuldade não. Aqui tem material para eles, tem professores bons, tem uma direção muito boa, aqui tudo é bom (Florência, Avó, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

A dificuldade é só a questão mesmo do deslocamento, porque ela vai de manhã, volta à tarde, aí almoça, volta de novo para a escola para poder voltar à tarde. Como são quatro viagens, ela fica vulnerável. Essa ida e volta porque ela vai a pé. Ela vai só andando para a escola (Maria Madrasta, Maracanaú, janeiro de 2024 – D1; D2).

Entende-se que todo processo discursivo das famílias se desenvolve mediante uma interpretação singular com uma autonomia do pensamento, específico do discurso D1. Porém, Ribeiro, Assis e a Maria também possuem em seus relatos traços do discurso D2. O Ribeiro acrescenta o desinteresse da maioria dos pais em levarem seus filhos para participar do PDACE, o Assis expressa a dificuldade do deslocamento para levar o estudante para o contraturno, assim como a disponibilidade de um transporte seria viável para superação desta limitação. E a madrasta exterioriza a situação de risco do aluno no percurso para a escola. Portanto, diante de suas perspectivas, as três famílias apresentam novos elementos ao objeto do discurso.

Neste panorama, e tendo em vista que temos o objetivo de observar os limites e possibilidades na trajetória do PDACE, foi questionado com as gestoras escolares se são desenvolvidas ações para assegurar a frequência dos alunos no programa:

Na realidade, a gente procura mostrar para eles os benefícios e diz assim: se você não vier, tem outro que vai ficar no seu lugar. Se você não puder, vai vir outro. É,

conscientização (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023 – D3).

As ações, assim... não são nada mirabolantes. É assim, é acompanhar! E assim, a questão do diálogo permanente, né? Com os alunos, a busca ativa. Que também acontece no contraturno e o envolvimento deles em todas as atividades. Porque as crianças, elas têm um potencial muito grande. Vai ter um evento, hoje vamos comemorar aqui a consciência negra, com uma semana de evento. Então os meninos do contraturno participam, participam no horário da aula regular e participam como aluno do contraturno. Eu acho que no geral não só os alunos do contraturno, mas os alunos são muito valorizados. Essas pequenas coisas que a gente faz, pequenininhas, que são muito valorosas para ele (Adélia, Gestora Geral, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Identificou-se na narrativa da coordenadora pedagógica de conscientizar o educando a frequentar o PDACE, um discurso D3 proferindo uma relação de imposição, tendo em vista que se o aluno não participar será substituído por outro. Já a resposta da gestora geral resulta um discurso D1 explanando as intervenções realizadas para assegurar a frequência como o acompanhamento, o diálogo permanente e a busca ativa dos alunos, conscientizando os mesmos da importância da participação. Apontando novas interpretações e possibilidades na execução das atividades no contraturno como o desenvolvimento de temas essenciais para a construção da cidadania ilustrando uma polissemia aberta.

Ainda no contexto de observar os limites e possibilidades do PDACE e sua trajetória institucional, foi indagado se no percurso do programa existem práticas educativas conectadas com o PPP da escola:

Aqui a gente trabalha com parceria com os professores em sala de aula, a gente coloca o monitor, o professor de português e o de matemática, para conversar com os professores das salas regulares para identificar a demanda do que esse menino está precisando, e aí trabalham em sintonia (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2023 – D3).

Percebe-se com a narrativa que a instituição escolar busca práticas intersetoriais com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no intuito de atender à necessidade do aluno. Porém, definimos o discurso como autoritário, visto que a maneira de trabalhar em parceria entre o professor de sala e os monitores do PDACE foi impositiva. Figueiredo (2014) ressalta a importância de uma equipe pedagógica conectada, que buscam se reorganizarem as ações no intuito de superar as práticas educativas fragmentadas.

Por meio da investigação da trajetória institucional do PDACE, expressaremos através do Quadro 14 a síntese da análise dos discursos dispondo das categorias teóricas, tipos

de discursos, formações discursivas e ideológicas, que mais predominaram nesta seção analítica.

Quadro 14 - Análise do discurso sobre a trajetória institucional do PDACE

(Continua...)

<b>Categorias teóricas</b>	<b>Discurso (condições discursivas)</b>	<b>Formação discursiva (elementos do discurso)</b>	<b>Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)</b>
EI e ETI (Cavaliere, 2002, 2009; Coelho, 2009, 2016; Gadotti, 2009; Jordão, 2021; Menezes, 2012; Moll, 2020; Guará, 2006; Parente, 2018, 2021; Paro, 2009; Silva, 2017)	Discurso Autoritário Discurso Lúdico com predominância do Discurso Polêmico	a) Problemas como evasão escolar, frequência impactam na efetividade do PDACE; b) Discurso focado na melhoria da educação dos alunos; c) Interlocução pautada no desafio da superação do contraturno escolar para a oferta de uma educação integral efetiva; d) Atendimento prioritário para as turmas que se submetem as avaliações externas; e) Relatos na diminuição da verba financeira para manutenção financeira.	a) Visão no desempenho escolar; b) Experiência de elevação da aprendizagem através da elevação dos índices educacionais; c) visão de ruptura do contraturno escolar para o fortalecimento da educação integral; d) Visão excludente e prioritária; e) Limitação de recurso financeiro para manutenção do PDACE no âmbito municipal.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).



Quadro 14 - Análise do discurso sobre a trajetória institucional do PDACE

(Conclusão)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
Desigualdades socioeducativas e Promoção da Cidadania (Brandão, 2009; Cavaliere, 2014; Coelho, 2009; Leclerc; Moll, 2012; Guará, 2009; Giolo, 2012; Gouveia, 2009; Menezes, 2012; Moll, 2012, 2015; Silva; Menezes, 2022; Oliveira; Cardoso, 2019)	Discurso Autoritário Discurso Polêmico com predominância do Discurso Lúdico	a) Presença de discurso de práticas integradas entre professor e mediador do PDACE em prol da superação da dificuldade do aluno; b) Discursos com ênfase nas avaliações externas; c) Narrativas sobre a contribuição do PDACE na melhoria na qualidade do ensino; d) Relatos da importância do PDACE no contexto social e educacional dos alunos.	a) Visão de redes entre sujeitos; b) Experiências de novas oportunidades educativas que melhora o contexto social e educacional do aluno; c) visão no desenvolvimento de competência intelectual; d) educação bancária
Educação Integral Estratégias Intersetoriais (Arroyo, 2012; Gadotti, 2009; Coelho, 2009; Militão; Queiroz; Ortega, 2023; Moll, 2013, 2018; Leclerc; Moll, 2013; Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009; Figueiredo; Arroyo, 2012)	Discurso Autoritário, com predominância do Discurso Polêmico e do Lúdico	a) Discursos que evidenciam a insegurança alimentar dos alunos; b) Relatos da dificuldade do deslocamento para levar o estudante para o contraturno; c) Narrativas na possibilidade de um transporte escolar.	a) Visão de desproteção social; b) Experiência das dificuldades no deslocamento de casa para escolar nos dois turnos. . .

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

Decorrente das apreciações da trajetória institucional tratada nesta seção de análise, chegamos na base do programa em estudo e por meio da última seção analítica adentraremos na territorialidade e temporalidade do programa mediante a percepção dos beneficiários e sujeitos institucionais.

### **4.3 Avaliando o PDACE em sua temporalidade e territorialidade**

Na terceira seção de análise, abordaremos as dimensões de tempo e território com a perspectiva de contrapor a proposta do programa no decorrer do seu percurso relacionando com as necessidades locais e considerando a apreensão do conteúdo, contexto e trajetória institucional do PDACE que abordamos nas seções anteriores.

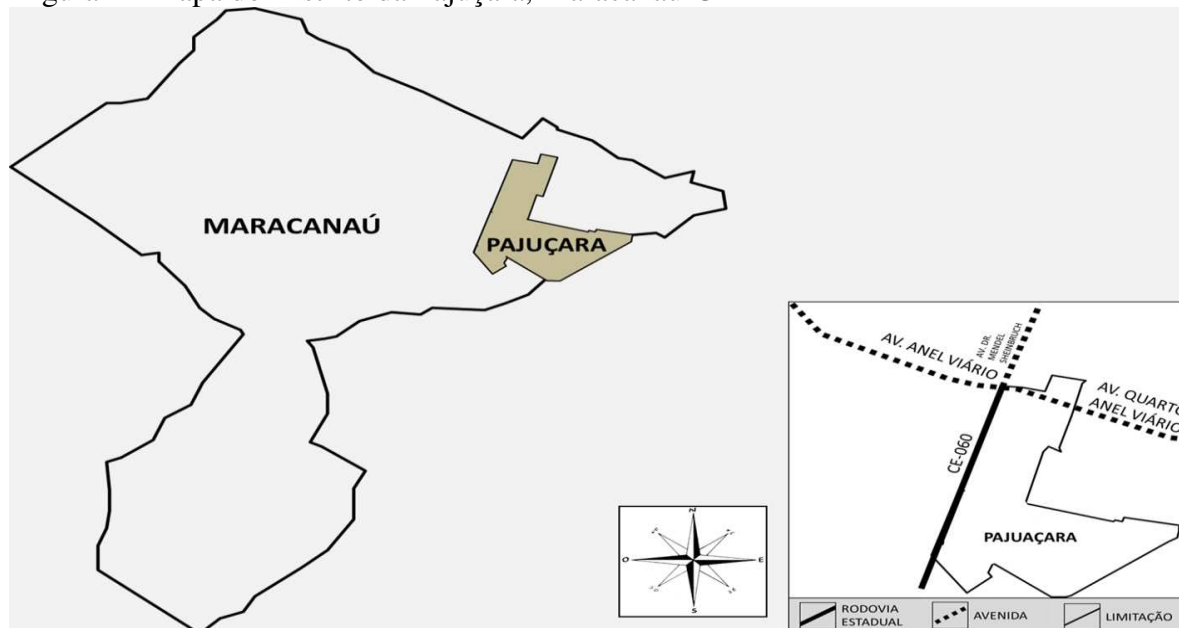
Conforme Rodrigues (2016), este eixo analítico está estreitamente relacionado com a trajetória e possibilita perceber as intervenções ao longo de diversos contextos que a política transitou permitindo confrontar os objetivos do programa com as peculiaridades locais.

De acordo com Lage, Braga e Barros (2023), o nome do município de Maracanaú tem origem tupi, povos originários do território brasileiro, significando: “A lagoa onde bebem as maracanãs”, em virtude da existência de diversas lagoas e a presenças de muitas aves de maracanãs. Maracanaú hoje é conceituado como cidade moderna, mas o desenvolvimento da cidade é marcado por traços indígenas de costumes simples como: comer tapioca, dormir em redes, dentre outros. Assim como dizia Sousa (1996): “O Voo das Maracanãs Auriverdes e o Pousos dos ventos da Industrialização”.

A área territorial do Município de Maracanaú-CE é de 105,0721 km<sup>2</sup>, apresentando uma população residente de 234.509 pessoas e uma densidade demográfica de 2.231,91hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022). Em 2019 foi sancionado a lei de nº 16.821/2019 de delimitação dos municípios, e Maracanaú foi distribuído em três distritos: a sede; a Pajuçara e o Mucunã (Oliveira; Lage; Barros, 2020).

O universo de pesquisa está localizado no distrito da Pajuçara que atualmente possui aproximadamente 53.000 habitantes. No referido distrito está localizado um dos importantes pontos turísticos de Maracanaú, a casa de Rodolfo Teófilo, que foi farmacêutico, poeta e escritor brasileiro, sendo considerado um benemérito no Ceará (Sousa, 1996).

Figura 2 - Mapa do Distrito da Pajuçara, Maracanaú-CE



Fonte: Viana (2016).

O distrito da Pajuçara se destaca entre os municípios brasileiros, tendo em vista a quantidade de 2.625 empresas de grande porte do segmento industrial localizadas na região (Empresaqui, 2024).

De acordo com o Censo 2023 divulgado pelo MEC, o Nordeste é destaque em matrículas em tempo integral no ensino fundamental. Os estados do Ceará, Piauí, e Maranhão apresentam respectivamente, 51,4%, 48,9% e 40,3%, de matrículas em tempo integral no ensino fundamental da rede pública, sendo considerados os estados com maior percentual (Agência Brasil, 2024).

Conforme Rodrigues (2008), o eixo analítico de temporalidade e territorialidade tem a finalidade de captar a organização temporal e territorial no trânsito da política. Diante disto, o Quadro 15 aponta a evolução das matrículas em tempo integral no Brasil entre os anos de 2019 e 2023.

Quadro 15 - Evolução da matrícula em tempo integral no ensino fundamental no Brasil

<b>Matrícula em Tempo integral</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	10,1%	8,4%	9,3%	11,4%	13,6%
Anos finais (6º ao 9º ano)	10,3%	7,5%	9,9%	13,4%	16,5%

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados da pesquisa (MEC, 2023).

Para Cardoso e Oliveira (2020), o PNE (2014-2014) contribuiu com a expansão da ETI, quando coloca uma meta a ser alcançada em todo o Brasil. A evolução das matrículas em ETI exposta no Quadro 15 ratifica a afirmativa das autoras em que a meta 6 do PNE induziu a ampliação de uma educação com jornada ampliada em todo Brasil. De acordo com Ministro de Educação Camilo Santana, o crescimento da matrícula em tempo integral nos anos iniciais e finais do ensino fundamental é decorrente do empenho de ampliar a permanências dos alunos nas instituições escolares (Agência Brasil, 2024).

Ainda neste contexto, mostraremos no Quadro 16 a evolução da oferta das matrículas do PDACE desde a implantação no município de Maracanaú-CE até o ano de 2023.

Quadro 16 - Evolução das escolas contempladas e oferta das vagas do PDACE no município de Maracanaú-CE

<b>Oferta do programa em Maracanaú</b>	<b>Quantidades de Escolas contempladas</b>	<b>Quantidades da oferta de vagas no contraturno</b>
2019	29	2.910
2020	Pandemia	Pandemia
2021	66	9.549
2022	64	7.770
2023	63	7850

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de análise (2024).

O PDACE iniciou-se em 2019, com 29 escolas disponibilizando 2.910 vagas considerando que foram contempladas apenas as escolas que perderam o programa do Novo Mais Educação do Governo Federal. Devido à pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19), o programa teve as atividades paralisadas no ano de 2020, sendo retomado suas práticas em agosto de 2021 no formato de aulas remotas. Em março de 2022, o PDACE recomeça no formato presencial e é reconhecido pela Secretaria de Educação de Maracanaú como um programa que auxiliará na recuperação da aprendizagem dos alunos no período pós-pandemia (Secretaria de Educação de Maracanaú, 2022).

A partir deste cenário, pretendemos apresentar a caracterização histórica das quatro escolas escolhidas do universo da pesquisa, através do critério de amostra ponderando seu contexto socioeconômico, político e cultural, que nos forneceram subsídios para análise e discussões da execução do PDACE e sua articulação com as especificidades do território.

Conforme os dados analisados, as escolas pesquisadas possuem o total de 2.300 alunos matriculados no ensino fundamental, sendo ofertado um total de 540 matrículas para o programa distribuídas em 18 turmas conforme Quadro 17.

Quadro 17 - Quantidades de matrículas e oferta de vagas para o PDACE das escolas pesquisadas

<b>Escolas pesquisadas (2023)</b>	<b>Quant. de alunos matriculados Ens. Fundamental (2023)</b>	<b>Quant. da oferta de vagas no contraturno (2023)</b>	<b>Quant. de turmas no contraturno (2023)</b>
Ecidadania	472	180	06
Etolerância	353	120	04
Ediversidade	861	120	04
Eresistência	614	120	04
<b>TOTAL</b>	<b>2.300</b>	<b>540</b>	<b>18</b>

Fonte: Maracanaú (2023) e INEP (2023).

Diante das informações extraídas, percebe-se que somente 23,5% das matrículas das escolas pesquisadas são disponibilizadas para o programa PDACE. Conforme Jesus e Borges (2016), a educação com jornada ampliada não conseguiu ofertar as mesmas possibilidades para todos os alunos, ainda precisa de avanços.

Para Gonçalves (2008), quando se trata de avaliar uma política pública social, é indispensável pensar em elaborar indicadores sociais e culturais dos sujeitos e do território que são contemplados pela política:

Neste sentido, é preciso mapear, nas comunidades beneficiárias das políticas, as seguintes dimensões: 1. economia (arranjos produtivos e cadeias produtivas locais, por exemplo, a cadeia produtiva do mel, no caso da apicultura); 2. relações de poder local e sua articulação com as demais instâncias (estadual e federal) – as políticas públicas transitam nas três esferas de poder até chegar ao seu destino (quando não são desviadas); 3. cultura (valores, tradições e identidades que remetem aos grupos sociais beneficiários); 4. geografia (condições físicas e climáticas); 5. rede de proteção social (políticas públicas sociais existentes); 6. concepções e projetos de desenvolvimento local; e 7. sistema educacional local (Gonçalves, 2008 p. 22).

A autora traz como reflexão a necessidade de compreender o contexto sócio, político, econômico e cultural no qual a política está inserida, que permita uma avaliação da política na sua totalidade. Diante desta perspectiva de análise, apresentaremos uma contextualização das escolas pesquisadas nas quais o PDACE está inserido e os resultados do questionário socioeconômico e etnocultural aplicado com as famílias dos alunos que

participam do programa, que servirão de base para discussão dos dados coletados nas entrevistas.

A escola qualificada como Ecidadania foi fundada pelo decreto de nº 103 de 28/12/1990 com o intuito de atender a população do bairro da Pajuçara e adjacências. Em 2023, a escola atendeu 215 alunos da pré-escola, 472 alunos do 1ºano ao 5º ano do ensino fundamental (Qedu, 2023). De acordo com o PPP (2022-2024), a escola vem avançando em estrutura física, sendo realizadas muitas melhorias para atender aos estudantes e a comunidade escolar. Apesar de o espaço físico ser amplo e adaptado de acordo com as peculiaridades de cada turma, ainda se faz necessário ajustes físicos para favorecer no processo de ensino e aprendizagem.

A Ecidadania está inserida numa comunidade onde os moradores vivem do trabalho informal no Centro de Abastecimento Hortifruti, mais conhecido como CEASA. Embora o bairro possa ser considerado um polo industrial, os índices socioeconômicos e educacionais são muito baixos, a grande maioria das famílias está desempregada ou vive na informalidade. A escolaridade das famílias varia entre o analfabetismo ao ensino médio possuindo na grande maioria o ensino fundamental incompleto. A ausência e negligência de muitas famílias, impactam diretamente no processo educativo, ocasionando, transferências, evasão e baixa frequência escolar, visto que muitos pais vivem na marginalidade e são usuários de drogas.

Conforme o PPP da Ecidadania o PDACE contribui com a formação integral dos educandos através de ações pensadas e elaboradas em conjunto com o projeto pedagógico da escola com a intencionalidade de ampliar o tempo, espaço e oportunidades em busca da melhoria da aprendizagem.

A escola nomeada como Etolerância foi fundada em 28 de abril do ano de 2000, através do decreto de nº 1082, funcionando nos turnos manhã e tarde. A instituição escolar dispõe de 353 matrículas e oferta do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental (Qedu, 2023). Conforme as informações descritas no PPP (2022-2024), desde a implantação a escola vem passando por reformas estruturais no intuito de possibilitar um ambiente acolhedor para a comunidade. Recentemente, o prédio escolar foi adquirido pela prefeitura de Maracanaú na gestão do prefeito Roberto Pessoa.

As atividades de comércio predominam na comunidade, além do distrito da Pajuçara ser considerado um polo industrial disponibilizando mais oportunidade de emprego para os pais. Apesar dos desafios sociais pela falta de espaço público de lazer e cultura e dificuldades econômicas, percebe-se que a condição industrial impacta positivamente nas

condições financeiras das famílias dos alunos reverberando de maneira favorável no ambiente da escola.

De acordo com o PPP, a Etolerência é composta por: 08 salas de aulas, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma cozinha, uma secretaria, uma sala da gestão escolar, uma sala de professores, dois pátios (sendo um coberto e outro descoberto) e seis banheiros (sendo dois para estudantes e um acessível). O PPP contempla o Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno, o documento descreve que o PDACE é direcionado às turmas que se submetem às avaliações do SAEB e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), mas outros alunos podem participar tendo em vista que o principal foco do programa é desenvolver as habilidades de português e matemática.

A escola designada de Ediversidade foi instituída no dia 12 de novembro de 1986, mas apenas em 28 de Dezembro de 1990 foi oficializada através do decreto de nº 103/1990. De acordo com o censo de 2023, a escola detém do total de 374 matrículas nos anos iniciais e 487 nos anos finais do ensino fundamental, e 49 matrículas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA (Qedu, 2023).

Conforme o PPP (2022-2024), a escola Ediversidade pode ser considerada moderna, acolhedora e ampla, mas enfrenta diversos desafios para atender a todas as demandas dos educandos, devido a mesma estar inserida em um território vulnerável socialmente. A grande parte da população adulta é analfabeta e possui instabilidade no emprego, vivendo na informalidade, que afeta diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É necessário destacar que a Ediversidade está localizada na zona periférica onde a comunidade apresenta contexto de moradias precário, de tráfico de drogas e desordem familiar. A Ediversidade é composta por 13 salas de aulas padrão com área de 48 m<sup>2</sup>; 02 salas de aula não adequadas com área de 16 m<sup>2</sup> e 24 m<sup>2</sup> respectivamente; 01 sala de leitura; 01 sala de multimídia, 01 sala de secretaria equipada de mesa; 01 sala de coordenação pedagógica; 01 sala de direção; 01 cozinha com dispensa para uso de funcionários; 01 cozinha dos alunos; 01 refeitório para utilização dos discentes; 01 almoxarifado para material de expediente; 01 almoxarifado para material de limpeza; 01 banheiro para discentes – masculino, 01 banheiro para discentes – feminino; 01 banheiro acessível; 01 sala para estudos e planejamento de aulas para os docentes equipadas com computadores e notebooks conectados à internet; 01 sala de recursos multifuncionais, dentre outros espaços. Ressaltamos que consta no documento que todos os espaços são adequados e equipados com toda as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do processo educativo.

Os alunos da Ediversidade são pertencentes da comunidade do Jardim Bandeirantes situada no Distrito da Pajuçara, Maracanaú - CE, em que os pais ocupam na sua maioria as funções de operários, prestadores de serviços diversos, autônomos, dentre outros setores da sociedade. Mostrando-se em maior número, ausentes no acompanhamento dos processos educativos, o que impacta negativamente no ensino dos discentes, tendo em vista que muitos apresentam dificuldades de aprendizagem. O PPP da Ediversidade contempla o programa em estudo, sendo considerado uma oportunidade de ampliação dos conhecimentos, como também um reforço na recomposição da aprendizagem dos alunos. Sendo enfatizado que um dos maiores desafios está nas dimensões físicas e estruturais, a falta de espaços físicos para a execução das atividades pedagógicas do PDACE.

A escola denominada como Eresistência foi fundada em 13 de março de 1997 através do decreto de nº 740, iniciando com o prédio alugado, mas depois de um ano de funcionamento a escola foi comprada pela Prefeitura de Maracanaú. De acordo com um estudo descrito no PPP, a escola apresenta pontos fortes na sua estrutura física, práticas pedagógicas atualizadas, postura profissional adequada, avanço na aprendizagem, resultados satisfatórios nas avaliações, dentre outros. Os desafios da Eresistência são a superação das notas baixas nos anos finais, atingir as metas nas avaliações de algumas turmas, postura inadequada de alguns alunos despeitando colegas e professores com agressividade, falta de parceria com outras escolas e distanciamento da escola com outros órgãos.

Atualmente, a Eresistência atende do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental com 614 alunos matriculados (Qedu, 2023). De acordo com as informações do PPP (2020-2022), considerando a grande necessidade da comunidade, o projeto de construção foi bem estruturado e equipado. O espaço físico da Eresistência possui: 10 salas de aula; 01 sala de Diretoria; 01 Biblioteca; 01 sala de professores; 01 cozinha; 01 cantina contígua ao depósito; 01 secretaria ampla; 01 sala de coordenação; 01 sala de recursos; 01 laboratório de informática com ar-condicionado e 10 computadores todos funcionando; 07 banheiros, entre eles, 01 para deficiente físico, 01 quadra de esportes coberta; 01 estacionamento descoberto, 01 almoxarifado. O piso é todo em cerâmica ou industrial, a iluminação de lâmpadas e a ventilação através de grandes janelas nas salas, todas com ventiladores e outras climatizadas.

Conforme a última linha de base que consta no PPP, os alunos matriculados residem na Pajuçara ou bairros vizinhos e a maior parte deles é da periferia. O contexto socioeconômico das famílias são diversos, a grande maioria trabalha na indústria e no comércio possuindo o ensino médio ou o ensino fundamental completo de escolarização. De acordo com uma pesquisa aplicada, as famílias aprovam a qualidade de ensino ofertado, o



espaço físico, a localização e os professores da escola.

No PPP (2020-2022) da Eresistência não contempla o PDACE, o novo documento está sendo reformulado, mas consta no regimento escolar formulado em 2019 o programa Novo Mais Educação como suporte à docência, programa de referência para a formulação do PDACE.

Mediante as descrições das escolas pesquisadas obtivemos um panorama do território a qual o PDACE está inserido. De acordo com Gonçalves (2008):

[...] mediações socioculturais e políticas influenciam a performance das políticas públicas, ou seja, que o desempenho de tais políticas é mediado por fatores de ordem simbólica, porque tais políticas são ressignificadas segundo a visão de mundo das populações-alvo de tais políticas, e esta visão de mundo engendra-se nas relações que se tecem entre indivíduo e sociedade (Gonçalves, 2008, p. 18).

O autor constata que a apropriação holista das especificidades locais da comunidade beneficiada pela política é importante para a análise da dimensão de temporal e territorial da mesma. Diante disto, apresentaremos o resultado do questionário socioeconômico e etnocultural realizado com as famílias dos alunos que participam do programa das escolas Ecidadania, Etolerância, Ediversidade e Eresistência, através de gráficos que permitem uma sistematização das informações.

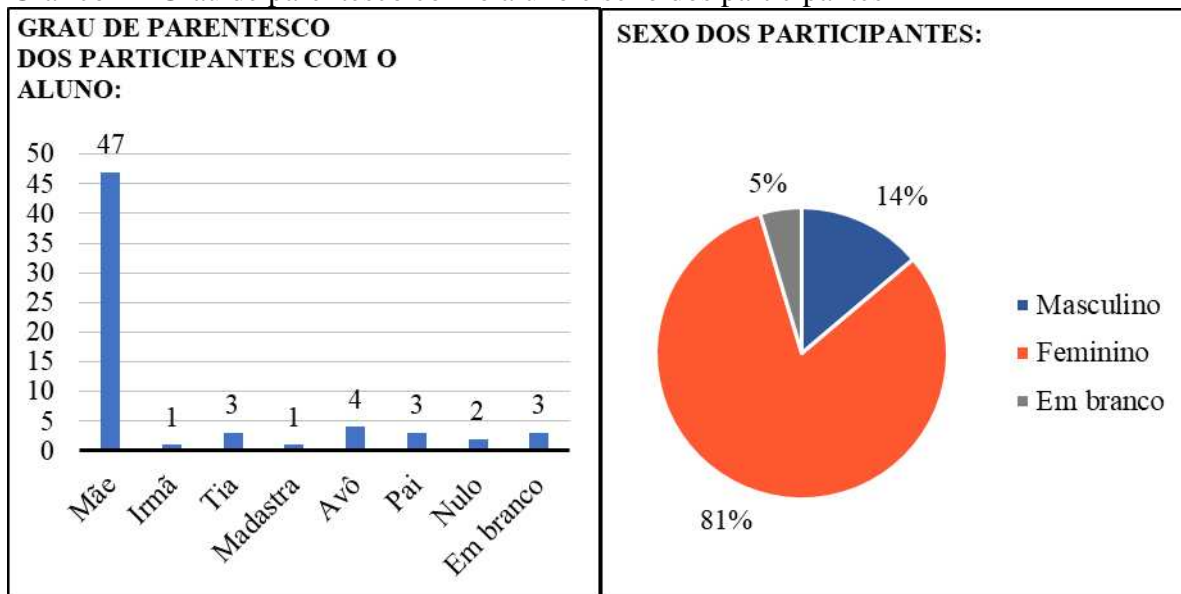
Ressaltamos que os questionários foram entregues *in loco* para a coordenação do PDACE, disponibilizados às famílias, sendo recebidos um total de 65 questionários respondidos contemplando as quatro escolas pesquisadas. As perguntas foram formuladas considerando os principais indicadores socioeconômico pela ciência (Buchmann, 2002; Sirin, 2005; Alves; Soares; Xavier, 2014; Broer; Bai; Fonseca, 2019) que são eles: renda familiar, nível educacional dos pais e ocupação dos pais (Brasil, 2023). Dentre outros necessários para compreender o retrato etnocultural da população.

Evidenciamos que a intenção é construir o perfil socioeconômico e etnocultural mais atualizado da comunidade do Distrito da Pajuçara, não sendo fragmentado o resultado do questionário por instituição escolar, sendo condensado os dados de todas as escolas conjuntamente.

Logo no início da análise dos dados do questionário, aplicado com as famílias dos educandos que participam do PDACE, é importante fazer notar-se que o programa oferta um total de 540 vagas para quatro escolas em estudo e somente obtivemos respostas de 65 famílias. Entende-se, com isso, que nos deparamos com um problema grave de assiduidade dos alunos e baixa participação das famílias no acompanhamento das atividades do PDACE

(Gráfico 1).

Gráfico 1 - Grau de parentesco com o aluno e sexo dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

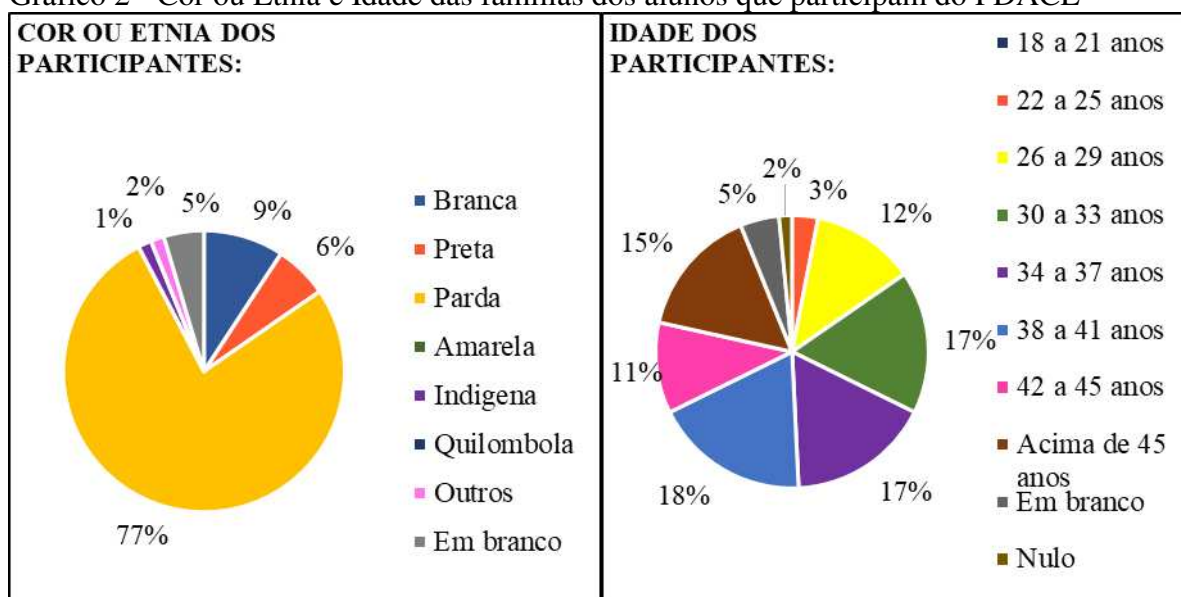
Nota-se com os gráficos que o parentesco da “mãe” é a mais expressiva, com 47 participantes. Isso indica que a maioria dos envolvidos tem um relacionamento materno com o aluno e sugere que as mães são as principais responsáveis pelo acompanhamento do aluno. Os parentescos de irmã, avô, tia, padrasto e filho têm menor representação, com três ou menos participantes cada. Sendo apenas um pai de aluno participante. O segmento feminino é significativamente maior, representando 81% dos participantes especificados, sendo apenas 14% dos participantes são do sexo masculino.

A predominância do sexo feminino no acompanhamento é evidente, corroborando os dados visuais apresentados. Com base nos gráficos e na nota textual, podemos concluir que a maioria dos participantes é composta por mães, e o acompanhamento é predominantemente feminino. Essas informações podem ser relevantes para entender o contexto da pesquisa ou do estudo em questão.

Os gráficos analisados revelam informações importantes sobre a composição étnica e faixa etária dos participantes de um determinado estudo (Gráfico 2). Com 77%, a etnia parda tem uma presença marcante, sugerindo uma forte representatividade desse grupo. As demais Etnias: Brancos (9%), Pretos (6%), Amarelos (5%) e Indígenas (2%) compõem o restante, destacando a diversidade entre os participantes. A distribuição da faixa etária se apresenta equilibrada, o grupo de 38-41 anos se destaca com 18% apenas com 1% a mais dos grupos de 30-33 anos e 34-37, ambos com 17%. A representação das demais faixas etárias

sugere uma amostra abrangente em termos de idade.

Gráfico 2 - Cor ou Etnia e Idade das famílias dos alunos que participam do PDACE

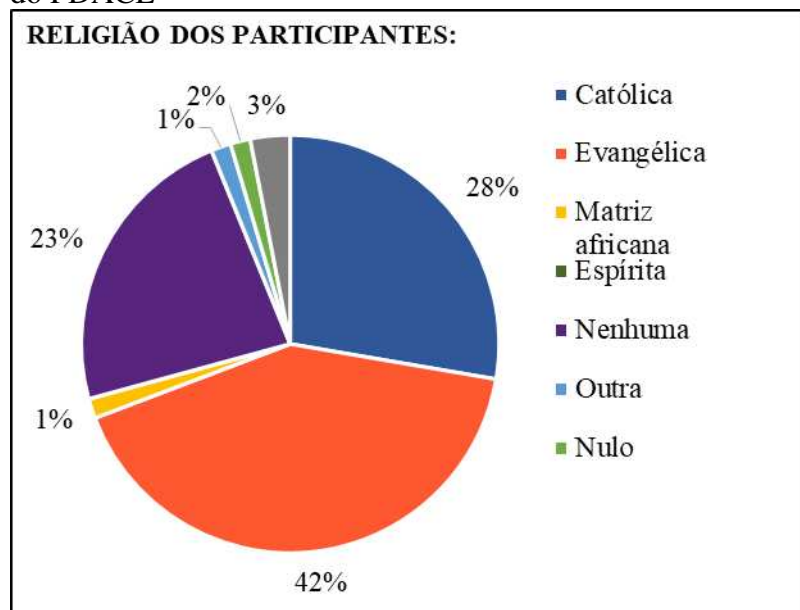


Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

Os dados indicam uma predominância de participantes pardos, o que pode refletir a demografia da região ou do contexto específico do estudo. A distribuição equilibrada das idades dos participantes é ideal para análises que buscam entender um fenômeno em diferentes estágios da vida. Essa diversidade tanto étnica quanto etária é crucial para garantir a exclusividade e representatividade em pesquisas e eventos.

A religião está presente na construção da humanidade e é entendida como um processo educativo que favorece o desenvolvimento da cidadania nos espaços sociais (Alencar; Oliveira, 2015). Neste contexto, é necessário refletir a religiosidade da comunidade na qual as instituições escolares estão inseridas, no sentido de promover a tolerância religiosa entre os alunos, trabalhando o respeito e a diversidade das crenças de cada indivíduo. Percebe-se mediante o Gráfico 3 a presença marcante da predominância da religião evangélica entre os participantes com 42% do total, sendo a católica a segunda mais expressiva com 28% dos participantes. Destaca-se que 23% do percentual declara não possuir religião e nenhum participante se declara da religião espírita. Apresentando-se também a matriz africana e outras, ambas com 1%.

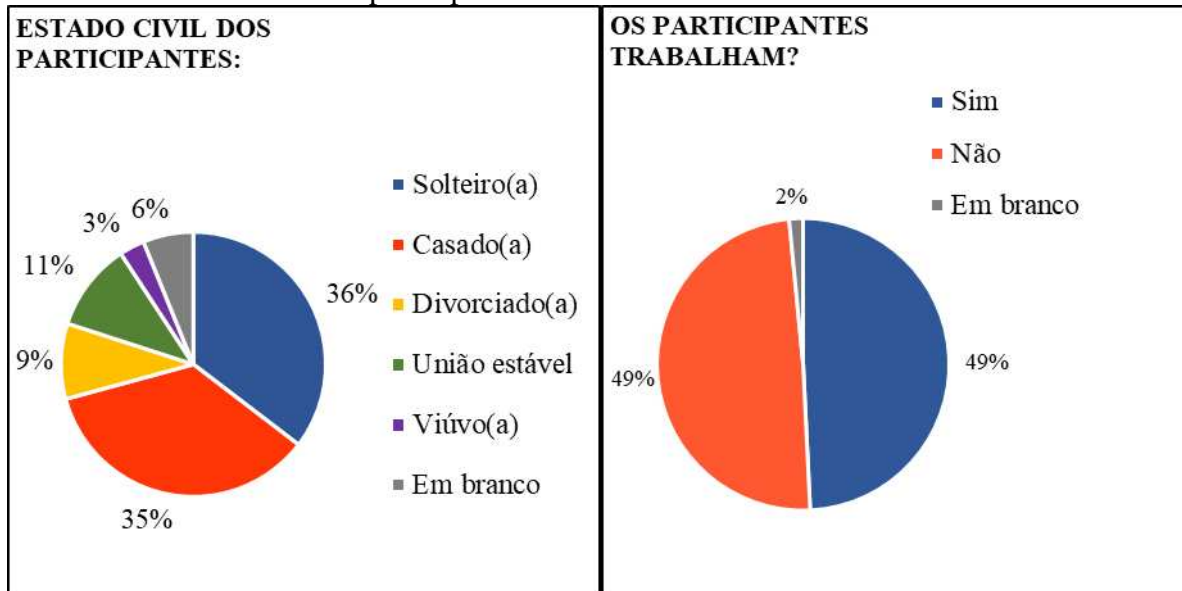
Gráfico 3 - Religião das famílias dos alunos que participam do PDACE



Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

Diante do Gráfico 4, o estado civil de solteiro e casado se destacam, tendo ambos um percentual de 36% e 35% do total dos participantes respectivamente. Os demais são uniões estáveis (11%), divorciados (9%) e viúvos (3%), ilustrando uma variável social.

Gráfico 4 - Estado civil dos participantes e se os mesmos trabalham



Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

O Gráfico 4, em relação ao trabalho, revela que a metade dos participantes possuem emprego e a outra não, apresentando ambos o percentual de 49%. Constata-se que mesmo o Distrito da Pajuçara ser considerado um polo industrial e possuir um grande

desenvolvimento para o comércio, ainda existe parte da população em situação de desemprego. De acordo com Sousa (1996), esta situação foi gerada pelo fato de muitas pessoas de outras regiões virem em busca de emprego atraídos pelas indústrias ocasionando uma superpopulação. Diante do exposto, fica evidente a necessidade de mais efetividade das políticas públicas sociais na localidade.

O setor primário como a agricultura, mineração, pecuária, extrativismo, dentre outros predominaram na economia de Maracanaú, mas atualmente o setor secundário, que são produzidos nas indústrias e o setor terciário, que é constituído pelo comércio ocupam lugares de evidência (Lage; Braga; Barros, 2023). No Quadro 18, observamos uma variante de serviços e muitos são das atividades do comércio e da indústria.

Quadro 18 – Ocupação dos participantes da pesquisa

<b>Caso trabalhe, qual a sua ocupação?</b>	
Autônomo	Manicure
Auxiliar de produção	Metalúrgico
Auxiliar logístico	Montador de eletrodoméstico
Auxiliar de cozinha	Pistolador
Costureira	Operário
Comerciante	Operador de Caixa
Cuidadora	Recepcionista
Doméstica	Serviços gerais
Eletricista	Técnico de radiologia
Entregador de loja	Técnico de enfermagem
Estoquista	Vendedor

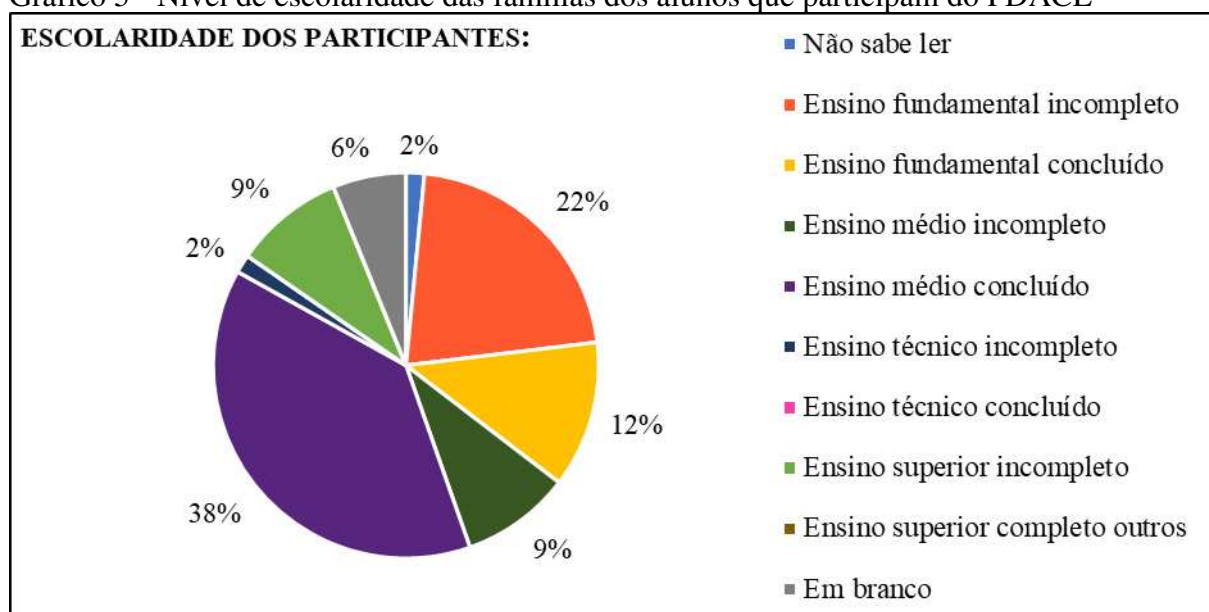
Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

Oliveira *et al.* (2022) afirma que os estudos acadêmicos mostram que a escolaridade do indivíduo influencia na sua qualidade de vida, existindo uma correlação. Uma baixa escolarização limita a ligação a fatores capazes de proporcionar maior mobilidade social que impactam na melhoria de vida. Quanto maior o nível de escolarização, maiores são as oportunidades de acesso a conhecimento e competência que permitem a independência para o desenvolvimento pessoal e profissional.

O Gráfico 5 demonstra que (9%) do total dos participantes tiveram acesso ao ensino superior, porém não concluíram, sugerindo uma baixa participação de ingresso neste

nível de escolaridade. A escolarização que se apresenta com maior percentual é o ensino médio completo com 38% dos participantes e em seguida o ensino fundamental incompleto com 22%. Os demais como, não sabe ler (2%), ensino fundamental completo (12%), ensino médio incompleto (9%) representa uma variável na escolaridade dos participantes. Dois níveis de ensino não tiveram representatividade no gráfico: o nível técnico concluído e o nível superior completo.

Gráfico 5 - Nível de escolaridade das famílias dos alunos que participam do PDACE

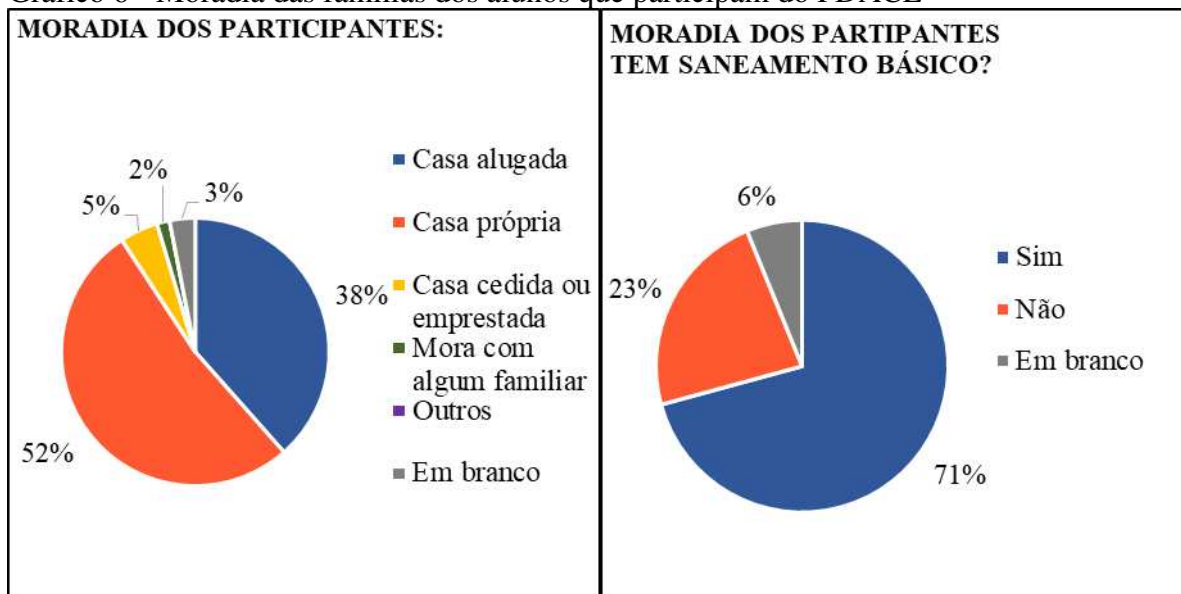


Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

De acordo com o art. 23 da constituição federal de 88: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico...” (Brasil, 1988). Observa-se com o gráfico que 52% dos participantes possuem casa própria e 38% do total moram em casas alugadas. Os demais moram em casa cedida (5%) ou emprestada e 2% moram com algum familiar apresentando um contexto social vulnerável.

O Gráfico 6, da moradia com saneamento básico, demonstra que 71% dos participantes dispõem deste serviço público, porém, ainda consta um percentual de 23% dos participantes que não dispõem deste direito.

Gráfico 6 - Moradia das famílias dos alunos que participam do PDACE

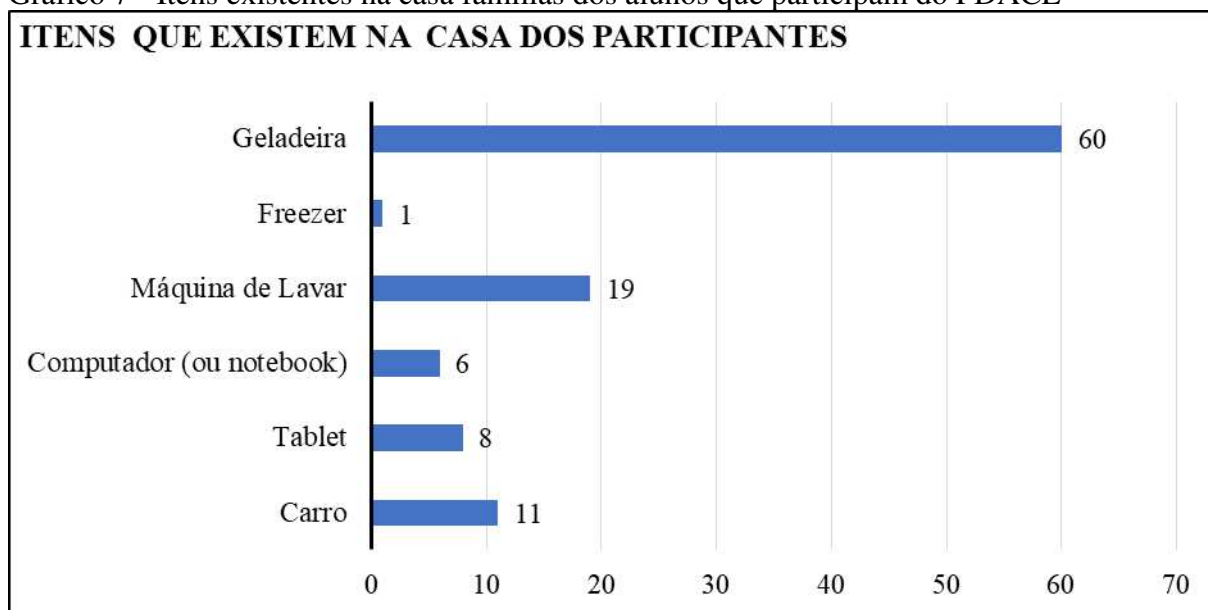


Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

De acordo com Alves e Soares (2009), a posse de bens no domicílio pode ser utilizada como uma coleta de dados indireta sobre a renda da população. Ainda segundo os autores, o poder de consumo de bens de conforto pode ajudar a definir o nível socioeconômico do indivíduo.

O Gráfico 7 expressa que 60 participantes possuem geladeira, 19 participantes têm máquina de lavar, 11 pessoas assinalam que dispõe de carro, 8 confirmam possuir tablet, 6 participantes detêm de computador (ou notebook) e apenas um participante possui freezer. Portanto, o gráfico sugere que as famílias não disponibilizam dos seis itens disponíveis na pergunta demonstrando aquisições de itens básicos dos domicílios, em destaque: geladeira e máquina de lavar.

Gráfico 7 - Itens existentes na casa famílias dos alunos que participam do PDACE

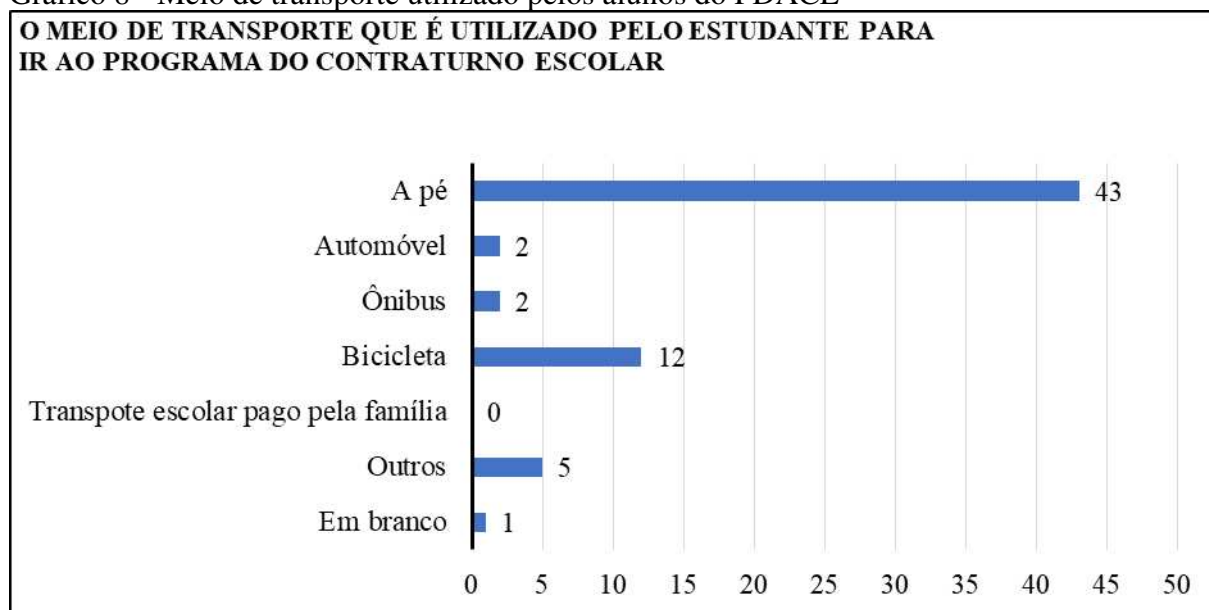


Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

O Gráfico 8 revela que 43% dos alunos fazem o percurso para o PDACE a pé. A bicicleta é o meio de transporte mais expressivo com 12% do total dos participantes. Os demais transportes como o automóvel e o ônibus tiveram os percentuais iguais de 2% e outros transportes indicaram 5% dos participantes, sem representatividade de família que paga transporte. Diante da análise dos dados de pesquisa, foi identificada uma infreqüência expressiva no programa e alguns atores institucionais, assim como alguns pais atribuem ao transporte escolar uma estratégia na superação deste problema considerando que os alunos precisam percorrer o caminho da escola por quatro vezes exigindo muita disponibilidade de tempo deles e de suas famílias.



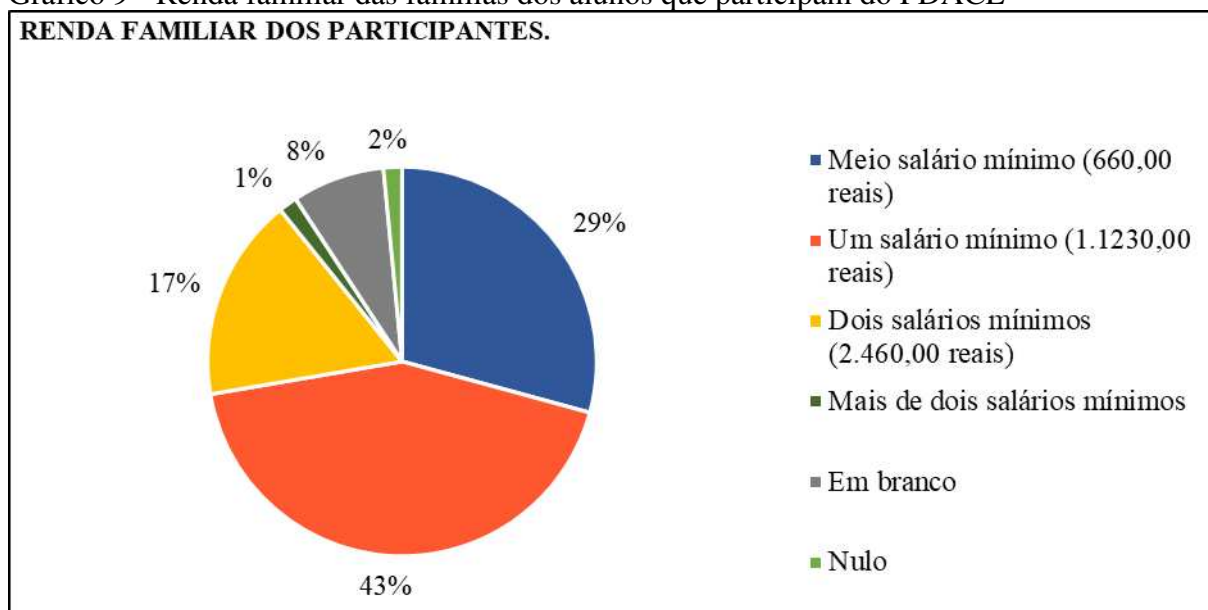
Gráfico 8 - Meio de transporte utilizado pelos alunos do PDACE



Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

A política do salário mínimo é considerado uma ferramenta relevante na distribuição de renda e diminuição da pobreza e das desigualdades de gênero e de raça. Esta também é reconhecida por reduzir as desigualdades de renda e promover o desenvolvimento de uma localidade (Brasil, 2023). O Gráfico 9 representa a distribuição da renda das famílias participantes. Nele, a categoria da renda familiar de um salário mínimo se sobressai com 43% do total, em seguida a renda de meio salário mínimo com percentual de 29%, e renda familiar de dois salários mínimos com 17%. Tendo apenas um participante que possui renda superior de dois salários mínimos.

Gráfico 9 - Renda familiar das famílias dos alunos que participam do PDACE

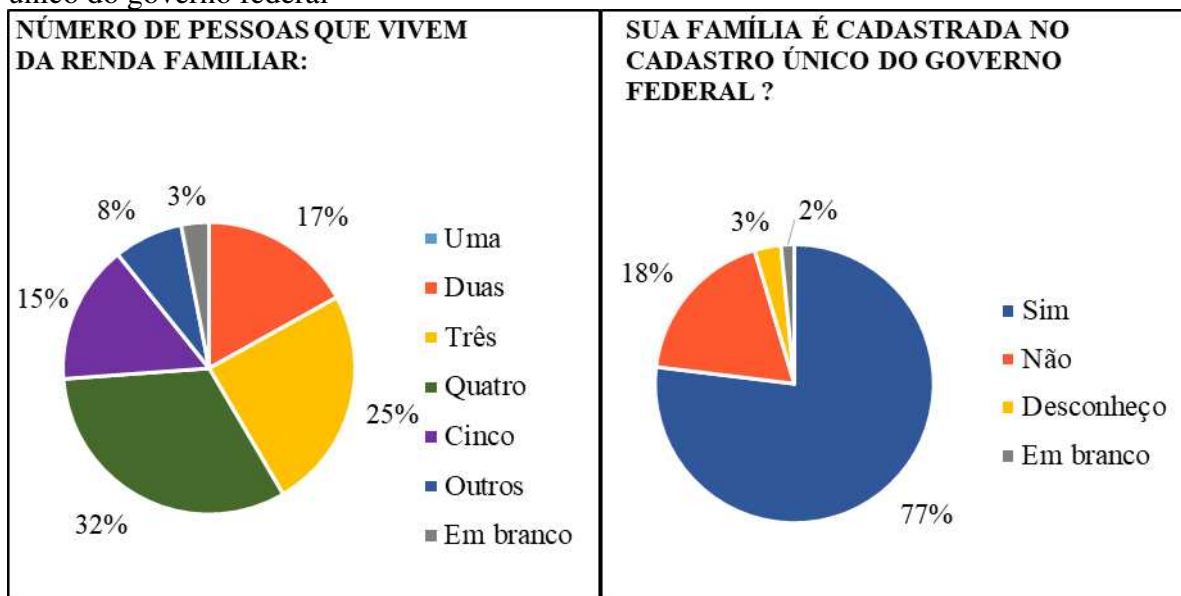


Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

De acordo com o Gráfico 10 do número de pessoas que vivem da renda familiar, predomina o grupo de quatro pessoa com 32% dos participantes. Os demais grupos com três pessoas (25%), cinco pessoas (15%), duas pessoas (17%) e oito pessoas (8%). Portanto, diante deste contexto, se consideramos os valores da renda familiar dos participantes que se destacaram na resposta anterior: R\$ 1.1230,00, (43%), R\$ 660,00 (29%) e 2.460,00 (17%), existe a possibilidade de algumas famílias se enquadrarem na categoria de baixa renda. O termo baixa renda foi definido no inciso 2 do art. 5 do decreto de nº 11.016/2022: “família de baixa renda - família com renda familiar mensal per capita de até meio salário” (Brasil, 2022).

O cadastro único é uma ferramenta criada pelo governo federal para identificar e acompanhar as famílias de baixa renda no Brasil, facilitando a base de dados para operacionalizar os programas sociais (Koga *et al.*, 2022). De acordo com o gráfico, 77% dos participantes possuem inscrição no cadastro único, um percentual bem expressivo e somente 18% não tem o cadastro.

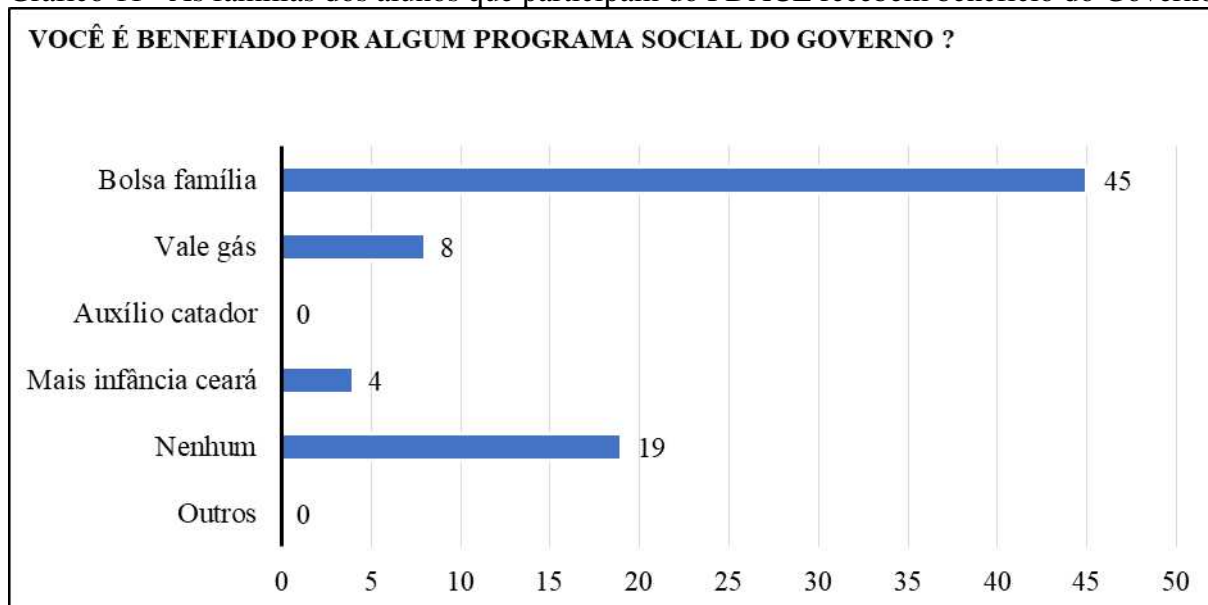
Gráfico 10 - Quantidades de pessoas que vivem da renda familiar e se possuem cadastro único do governo federal



Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

O Gráfico 11 indica que 45 famílias dos alunos que participam do PDACE recebem o benefício do Bolsa Família, oito participantes o Vale Gás e quatro participantes o Mais Infância Ceará. Sendo que 19 participantes não recebem nenhum benefício do governo. Portanto, entende-se que a maior parte dos participantes tem sua renda complementada com programas sociais.

Gráfico 11 - As famílias dos alunos que participam do PDACE recebem benefício do Governo



Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

Portanto, diante do desenho do perfil multidimensional dos receptores do PDACE do município de Maracanaú-CE, e do território no qual o mesmo está inserido, aprofundaremos a compreensão da territorialidade e temporalidade a partir da percepção dos beneficiários e dos sujeitos institucionais do programa discutindo as coerências e entraves na sua execução, levando em consideração a dimensão avaliativa e as categorias de análise (Quadro 19).

Quadro 19 - Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas do (iii) objetivo específico

<b>Objetivo</b>	<b>Função exercida dos entrevistados</b>	<b>Apêndice</b>	<b>Questões</b>
Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	Mediadora de aprendizagem	B5	A, B, C, D
	Facilitadora de aprendizagem	B3	A, B, C, D
	Coordenadora do PDACE	B5	A, B, C.
	Coordenadora Pedagógica	B4	A, B, C.
	Gestor geral	B4	A, B, C.
	Técnico da SME	B2	A, B, C, D.
	Pai	B6	A, B, C.
	Pai	B6	A, B, C.
	Avó	B6	A, B, C.
	Madrasta	B6	A, B, C.

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2024).

O programa PDACE tornou-se uma estratégia indutora da política de educação integral e de tempo integral do município de Maracanaú-CE, diante disto, investigou-se se a gestão municipal pensou na reestruturação das escolas públicas, garantindo espaço, mobiliários, produção de material de didático, dentre outros que atendessem as especificidades do sistema educacional do município:

Sim, a gente está nesse processo, sim, a gente tem a apropriação das escolas, climatização de sala de aula, tudo isso está acontecendo. Somente por conta do contraturno? Não. O sistema de educação como um todo. Por exemplo, a climatização. Não estou climatizando só as salas que têm contraturno. A Secretaria está buscando climatizar, a Prefeitura está buscando climatizar todas as escolas. Por que não climatizou ainda? Porque a ENEL não colabora. A gente está com um problema com a ENEL, o secretário e o prefeito sempre falam isso em reunião, mas a gente está buscando superar isso. Aumentar a infraestrutura, como eu já falei, o próprio Fundeb acaba nos obrigando a fazer isso, porque vai chegar um momento que você vai ficar sem ter o que gastar de capital. Então vamos para a escola, vamos construir escola. No caso de Maracanaú, essa parte do Fundeb que é obrigada para capital, ela dá..., se eu não me engano, algo como 45 milhões de reais. Entre 30 e 45 milhões de reais ano. Poxa, se eu tenho que gastar 30 milhões de reais com capital,

só isso aí dá três escolas de dois andares que enquadram tudo, tá entendendo? Ah, atualmente tem outras demandas? Eu sei, vamos resolver outras demandas. Fatalmente vai acontecer, eu já tenho que construir uma escola (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D3).

Conclui-se que a narrativa possui um predomínio do discurso D3, se olharmos novamente para o objeto discursivo (reestruturação das escolas públicas, garantir nesse espaço, mobiliários, produção de material didático, dentre outros, para execução do PDACE) que originou a interlocução, observa-se que ele quase desaparece no próprio dizer do entrevistado de forma persuasiva. Compreendemos que o discurso trouxe novas visões para o processo discursivo como a apropriação das escolas, climatização de sala de aula, os desafios com empresa Entidade Nacional de Eletricidade (ENEL), demanda do FUNDEB, porém na perspectiva do sistema educacional do município como um todo, e não na perspectiva do programa como foi perguntado. Observamos também uma ênfase no discurso da necessidade em avançar em infraestrutura, sendo atualmente um desafio para a execução do programa e da rede municipal como um todo.

Diante do exposto, revisitamos a reflexão de Amaral e Silva (2023), que chama a atenção para os desafios das instituições escolares na oferta de uma educação integral com jornada ampliada. A autora afirma que além do investimento na estrutura física, é necessário pensar na formação dos docentes, no enfraquecimento da utilização do trabalho voluntário, dentre outros. Cardoso e Oliveira (2020) corroboram quando enfatizam a importância das políticas de jornada ampliada na perspectiva de ofertar uma educação integral integrada às políticas de reestruturação das instituições escolares que permitam uma melhoria nos espaços físicos possibilitando condições adequadas e melhores de trabalho.

Ainda nesta ótica, investigou-se se a gestão escolar oferece as condições necessárias para a oferta do programa PDACE na escola:

Claro. As condições são as necessárias para que o programa exista na escola, né? A questão da utilização de material, tanto material didático, como material, até mesmo físico, como ambiente, salutar para o aluno. Tudo isso, tudo isso a escola contribui, porque a escola vê a necessidade que o aluno, para aprender, ele tem que estar bem, né? E a gente procura fazer isso? (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1)

É, porque assim, quando! Só fazendo a trajetória, né? Quando mais o Mais Educação começou na escola eu não era gestora daqui, mas eu lembro demais. Era assim, tinha uma árvore ali, né? Aí, esse pátio era bem menor, era uma parte no pátio, que algumas pessoas falavam que era menos educação. Mas com o tempo veio recurso, quando no início do programa Mais Educação houve toda uma estrutura pelo governo federal. Por sinal veio um recurso muito bom, que não foi gasto pela minha amiga, a gestora anterior. E aí a gente ganhou esse posto, aí a

gente estruturou para receber os alunos do contraturno. Que era o Mais Educação. Só que hoje lá está composto de aluno regular. Aí nós construímos essa sala que não tem ninguém que diga que vai funcionar com turno regular, porque não vai, lá é do contraturno. Até para dar essa valorização para eles. E é assim. Eu só não posso aumentar a oferta porque eu não tenho espaço. E eu quero trabalhar com qualidade, porque não vai adiantar, quantidade lá em cima e a qualidade zero (Adélia, Gestora Geral, Maracanaú, dezembro de 2023 D2; D3).

Nota-se um discurso D1 na fala da coordenadora pedagógica, onde a mesma mantém o objeto discurso e explana sobre as condições ofertadas para a execução do programa pela escola diante da sua interpretação de maneira aberta. Já a partir do relato da gestora geral, entende-se que ocorre a predominância do discurso D2, mas no discorrer da narrativa apresenta forma do discurso D3. Consideramos o discurso D2, visto que a gestora geral esclarece que para a escola oferecer condições necessárias para execução do programa teve toda uma trajetória de desafios e aborda a estrutura física como dificuldade para ampliação e oferta do programa na escola, revelando novas informações conflituosas para o processo discursivo. Tendo que se apropriar de um discurso D3 com características assimétricas no intuito de defender o espaço físico de funcionamento do PDACE atualmente na instituição escolar.

Diante do objeto do discurso e do contexto difundido nas narrativas das entrevistadas, entendemos que é imprescindível a instituição escolar garantir condições adequadas e necessárias para o desenvolvimento do programa no contraturno. Para Cavaliere (2007), o tempo integral pode ser considerado uma estratégia para desenvolver o educando para viver democraticamente em sua sociedade contemporânea. Porém, a autora destaca a necessidade das escolas se prepararem para oportunizar vivências significativas com toda uma condição física, curricular, de profissionais capacitados e organização do tempo para ofertar uma educação com jornada escolar ampliada.

Buscou-se identificar também a percepção da coordenadora do PDACE sobre as melhorias na estrutura física e pedagógica da escola para execução do programa.

Física não. Física continua as mesmas coisas. Aqui ainda temos uma salinha de aula, embora pequena, mas não temos quadra, não temos. E tem escolas que ainda funcionam nos corredores de não sei quanto tempo atrás. É uma tristeza. E pedagógica, a gente vai ganhando experiência e a gente vai já trilhando os caminhos, né? Que a gente já tem uma larga experiência e aí vai. Mas não houve muita mudança não, viu? Ah, sim. E houve! Quais foram as mudanças? É que agora os monitores estão tendo formação com os mesmos formadores dos professores e aí eles trabalham em sintonia com os professores (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2).

A fala da entrevistada destaca sobre os desafios das condições físicas para a execução do programa. A narrativa enfatiza a lentidão no avanço da melhoria da estrutura física, apontando também a importância da mudança a nível local no formato da formação dos monitores do PDACE, que possibilita uma maior conexão dos professores das salas regulares com os mediadores e facilitadores de aprendizagem.

Portanto, entende-se que a coordenadora do PDCE permeia seu discurso no D1 e D2, tendo em vista que explana elementos novos sobre a melhoria da infraestrutura demonstrando autodeterminação e criticidade no pensamento tensionando para uma polissemia aberta, porém, no discorrer do processo discursivo, observa-se uma ponderação na maneira de expor um novo sentido ao objeto discurso que a mudança na formação dos mediadores e facilitadores do PDACE peculiar ao discurso polêmico.

Dentre deste contexto, Guará (2009) reforça que deve ser constância da instituição escolar garantir espaços e equipamentos didáticos pedagógicos adequados para alunos e todos os profissionais envolvidos na oferta de uma educação com alargamento do tempo. Ainda nesta perspectiva, Gouveia (2009) notabiliza a importância da atuação dos agentes educativos em redes interligadas para o enfrentamento dos desafios contemporâneos na oferta de uma educação integral.

Além do ambiente escolar, investigamos com a mediadora e facilitadora de aprendizagem se as ações desenvolvidas no PDACE são pensadas considerando o contexto socioeducativo e o pleno desenvolvimento dos educandos:

Sim, são, são sim (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Sim, nós temos uma aluna. Que eu comentei até agora como a outra professora. Que ela chegou aqui na escola toda ela não fala, né? É acompanhada por psicólogo. E aqui já trabalha o social com eles. Ela já rir para a gente. Ela não é de falar, mas já ri, já brinca. É bem (pausa) isso trabalha mesmo, o social com a criança. A criança sente mais à vontade de conversar, de perguntar (Norma, Mediadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

É possível observar que as atividades propostas no programa são articuladas com o contexto de vida dos alunos. Com base no referencial teórico abordado nesta pesquisa, muitos dos autores (Cavaliere, 2014; Leclerc; Moll, 2012; Junckes, 2016; Schimonek, 2017) apostam que a política da educação integral com jornada ampliada é capaz de diminuir as desigualdades educacionais e a vulnerabilidade social. As exposições das entrevistas possuem predomínio no discurso D1, em que se conserva os sentidos com expressividade sem indução

de direcionamento, apenas com o propósito de relatar sua interpretação sobre o objeto discursivo.

Seguindo neste cenário, foi perguntado para as famílias se as escolas proporcionam um ambiente favorável para o desenvolvimento do programa:

Eu acredito que sim. A escola é reconhecida como uma escola onde tem desempenho junto com os alunos, muito bom e eu acredito que sim (Ribeiro, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Sim, com certeza (Assis, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Com certeza, a escola é boa. Tem o lanche deles, eles brincam, eles fazem tudo direitinho. Tem espaço, eles têm os brinquedos, eles têm os direitos deles, né? Tem o lanche, tem o recreio, tudo que a criança precisa e quer, né (Florência, Avó, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1)?

Sim, ela tem a sala dela própria para fazer o contraturno, o período da tarde no caso (Maria, Madrasta, Maracanaú, janeiro de 2024 – D1).

Entende-se que os discursos das famílias têm uma predominância no D1, onde descrevem suas percepções com liberdade que tende uma polissemia estendida.

Em análise das respostas, compreende-se que as famílias reconhecem que as escolas possuem um ambiente favorável para a execução do programa e que o programa assegura direitos aos alunos na perspectiva da avó. De acordo com o fundamento teórico desta pesquisa, a efetivação de direitos no contexto da política de educação integral e tempo integral se faz necessário a busca de ações intersetoriais das instituições e dos sujeitos (Braga; Pereira; Vital, 2018; Silva; Peres, 2012), assim também, de outros territórios educativos, além da escola (Arroyo, 2012; Mool; Leclerc, 2013).

Dentro deste contexto, procuramos identificar se são utilizados espaços da comunidade do Distrito da Pajuçara para a interação de atividades desenvolvidas no Programa, segue as interlocuções:

Tipo assim, uma atividade fora da escola? Não! (Norma, Mediadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Não, a não ser que o governo convide. Por exemplo: teve esses de julho, se eu não me engano, que foi para São João. Se eu não me engano, também teve do SANA, né, que levaram alguns alunos, mas é assim, não do contraturno, mas já da turma (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).



As narrativas das entrevistas detêm um discurso D1, tendem a uma polissemia total da compreensão do objeto discursivo pelas mesmas. Constata-se que o programa não busca a criação de redes com outros territórios educativos para o desenvolvimento das atividades, somente ações pontuais. Partilhando exemplos de práticas isoladas compatíveis com as expostas pelo técnico da SME e gestora geral nas entrevistas desta pesquisa.

Enfatizamos que vários autores (Braga; Pereira; Vital, 2018; Gouveia, 2009; Moll; Leclerc 2013; Santos; Dias 2012) reforçam a importância da construção de redes educativas locais para ofertar uma educação integral com ampliação de tempo escolar, sendo imprescindível estabelecer diálogos entre a escola e outros territórios educativos.

Ainda no contexto de uma abordagem intersetorial, foi perguntado para mediadora e facilitadora do PDACE que atuam diretamente com o aluno se há uma interação da Secretaria de Educação de Maracanaú na execução e acompanhamento do programa nas escolas para além das formações pedagógicas:

É tem visitas da secretaria, com o pessoal do contraturno, eles já fizeram visitas aqui. Aliás, o dia da visita foi o dia do meu planejamento, que eles vieram em uma sexta, eles não avisaram (Norma, Mediadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D2).

Assim, acompanhamento, a secretaria eu nunca vi, tem mais o grupo que eles têm do WhatsApp, se a gente tiver alguma dúvida, alguma questão, algum impasse, se você mandar no grupo elas respondem prontamente. As visitas, eu nunca vi, ah; essa última quinta-feira veio a Secretaria aqui, mas dos meus dois anos que eu estive aqui eu nunca presenciei (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 –D2).

Definimos as narrativas como discursos D2. As falas apresentam um equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia: entende-se que as entrevistadas assumem uma posição nos seus dizeres, porém o objeto de discurso foi ofuscado pelo direcionamento, reconhecimento das visitas da secretaria nas escolas, mas não ficou claro se existe uma interação na execução e acompanhamento da SME do programa nas escolas. Percebe-se mediante os relatos uma falta de interação e acompanhamento efetivo do programa nas escolas por parte da gestão municipal. Diante deste contexto, chamamos a atenção para a reflexão de Inojosa (2001), que destaca a importância da integração das práticas e trocas de conhecimentos na colaboração do planejamento, execução e análise das políticas públicas com o objetivo de superar coletivamente problemas desafiadores existentes.

Perante esta conjuntura, foi questionado se a gestão municipal acompanha as atividades desenvolvidas no PDACE nas escolas e se as mesmas estão em acordo com o objetivo e concepção do programa:

A gente acompanha, temos uma equipe para isso. Confesso que ela é pequena, então eu não consigo estar todo dia em todas as escolas, mas aqui a gente faz toda uma organização de calendário para pelo menos (pausa) porque assim, todas as escolas que não têm jornada têm o contraturno. A gente atende a 100%. Certo? Então é mensal e aí... Esse ano de 2023 não aconteceu mensalmente, por conta dessa proporção de escolas. Acompanhamento a gente não consegue fazer, visitar todo mundo todo mês. Mas o que a gente faz então? A gente faz um calendário de visitas e aí é o que eu costumo chamar também de apagar incêndio. Pode acontecer eu visitar o Paulo Freire 2, 3 vezes? Pode. Porque lá está acontecendo uma coisa muito séria e precisa de necessidade porque articulador é novato, porque a escola está com dúvida, por isso e por aquilo. Aí quando a gestão da escola já tem mais tempo, não trocou a gestão da escola, já conhece o programa, eu já tive diretor reclamando, não aparece mais aqui, você não precisa, você tem que estar feliz (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 –D2; D3).

Observa-se que a narrativa transpassa pelos discursos D2 e D3. De acordo com o relato, o objeto do discurso é levado em consideração conforme a perspectiva do entrevistado, onde expõe que existe o acompanhamento, porém não foi explicado se as atividades desenvolvidas nas escolas estão em consonância com o objetivo e concepções do PDACE questionado na pergunta. O objeto discursivo fica obscurecido pelo processo discursivo próprio do discurso polêmico. Nota-se também a presença do discurso autoritário, visto que a verdade da insuficiência de pessoas para a realização deste acompanhamento é imposta, não leva em consideração o objeto do discurso, sendo definido as escolas que serão visitadas de forma assimétrica.

A busca da compreensão do território, suas especificidades locais e as articulações com a política (Rodrigues, 2008), investigamos se o PDACE é considerado pela gestão municipal um programa de enfrentamento das desigualdades educacionais e de combate a vulnerabilidade social no município de Maracanaú:

Com certeza. Um dado interessante que o professor Marcelo que era secretário de educação sempre falava. Antes de ser implantado, era contraturno, mas virou política da Jornada Ampliada. Eu sei que seu foco é contraturno, mas acho que vale esse exemplo. No Tancredo Neves, antes de ser impor... Por que o Tancredo Neves foi excluído como primeira escola? Um ano antes, 2010. Três foram mortos. A porta da escola. Três. Nenhum foi dentro. Mas foram na calçada. E era o chão da escola. De 2011 pra cá, a escola tem um relato de violência. Nem dentro, nem fora. Toda a vida que você coloca este menino no contraturno, e ele vai, ou toda a vida que você coloca este menino na jornada, a violência cai. Sabe? Então, como indutor de uma prática de uma melhora social, sim. O que a gente tem que encontrar é como transformar esse tipo de melhora também em melhora educacional. Esse é o ponto que a gente ainda não achou... Se fosse um cozimento, se fosse cozinhar, o ponto de

cozimento ideal a gente ainda não encontrou essa interseção dos dois (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, dezembro de 2023, D1; D3).

Percebe-se, na narrativa, que o discurso do entrevistado permeia entre o polêmico e o autoritário. Em alguns momentos, enxergamos o predomínio do discurso D2 considerando que o dizer é direcionado na perspectiva particular do entrevistado apresentado novos sentidos ao objeto discurso, como o desafio de encontrar o equilíbrio da melhoria educacional e social através do programa no contraturno escolar. Porém, também identificamos nuances do D3, visto que o objeto do discurso (PDACE), quase desaparece, sendo dominado pela própria narrativa quando o entrevistado descreve a experiência da política da jornada ampliada.

Diante do esclarecimento da gestão municipal, interpretamos que no início do relato o PDACE é considerado uma estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais e da vulnerabilidade social. Porém, no decorrer da narrativa, verifica-se que o mesmo atende mais às demandas sociais do que as educacionais ressaltando que ainda não foi possível equilibrar a melhoria no âmbito educacional e social da mesma forma.

O contexto socioeducativo do programa conduzido pelo técnico da SME chama a atenção para a reflexão abordada na categoria teórica de desigualdades socioeducativas e promoção da cidadania desta pesquisa. Em que as circunstâncias de desamparo social acarretam os processos educacionais do educando, como também o favorecimento de oportunidades educacionais de qualidade contribui para busca da superação da vulnerabilidade social (Ribeiro, 2011).

Buscando-se identificar com a facilitadora e mediadora de aprendizagem que desenvolvem as atividades com alunos, se os mesmos que participam do PDACE encontram-se em situação de vulnerabilidade, como também as percepções das mesmas sobre a contribuição do programa na redução desta vulnerabilidade social.

Encontram-se, muitos deles pedem para repetir lanche, principalmente quando é assim, lanche que eles gostam né, tipo bolo, essas coisas eles querem repetir direto, querem comer, quando é comida também, querem repetir, sim contribui (Tereza, Facilitadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

A maioria não. Mas tratando da minoria sim! Contribui! Eu vejo que muitos alunos olham para a gente não como aquele professor, líder, né? Eles já acham a gente amigo, eles conversam com a gente. É muito importante isso. É tanta coisa que já a professora lá e fala quando eles chegam no contraturno, eles conversam tudo o que acontece (Norma, Mediadora de Aprendizagem, Maracanaú, dezembro de 2023-D1).

Os relatos se enquadram no discurso D, as entrevistadas relatam suas opiniões de forma peculiar demonstrando uma interlocução flexível e aberta. Entende-se com o relato que os educandos que frequentam o PDACE apresentam-se em um contexto vulnerável, porém a mediadora de aprendizagem ressalta que não são todos. As respostas são positivas em relação à contribuição do programa para minimizar o contexto vulnerabilizado dos alunos. Ainda neste cenário explanaremos a narrativa da coordenadora do PDACE sobre sua percepção do programa como estratégia de enfrentamento dos problemas socioeducativos que contribui para elevação da aprendizagem e diminuição da vulnerabilidade dos alunos.

Sim, o programa é muito bom. Eles ficam na escola, estão aprendendo, se relacionando, porque a gente aqui faz o aluno do terceiro, do quarto, do quinto, e eles interagem entre si e aprendem mesmo outras coisas, não só o estudo, o comportamento, obedecer às filas, às regras, e de uma outra forma, como sala de aula, mas de outra forma aprender brincando mesmo (Valdênia, Coordenadora do PDACE, 2023, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

O discurso da entrevistada pode definir-se como D1, não apresenta tribulação de simetria ou assimetria, onde a coordenadora do programa tem o objetivo de explicar sua significação do objeto discursivo de acordo com seu pensamento. Através da narrativa entende-se que o PDACE colabora com o avanço da aprendizagem, podendo ser conceituado como um programa de enfrentamento dos desafios socioeducativos em concordância com o técnico da SME.

Sobre esta temática, indagamos se as famílias acreditam que o programa diminui o risco de vulnerabilidade social dos alunos e obtivemos as impressões abaixo:

Diminui, sem dúvida. Criança na escola, criança aprendendo, distante das ruas. Quem dera se mais famílias trouxessem seus filhos para o contraturno. Seria muito bom (Ribeiro, Pai Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Contribui bastante, porque em vez dele está fazendo outra coisa errada na rua, nesse horário, ele está aqui, né? Está aqui estudando, está aprendendo mais, né? Desenvolvendo cada vez mais (Assis, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 -D1).

Sim, com certeza (Maria, Madrasta, Maracanaú, janeiro de 2024- D1).

Com certeza, muito bom esse programa, porque tira muita criança na rua, né? Criança que às vezes fica com preguiça de ir pra casa ou de sair de casa, os pais trabalham, fica com o acomodado demais. E esse programa incentiva muito eles saírem de casa para ser mais livres (Florência, Avó, Maracanaú, dezembro de 2023-D1).

Verifica-se que os discurso das famílias tende a uma polissemia aberta com uma pluralidade de sentidos, o objeto de discurso continua o mesmo e as famílias se expõem a ele com suas interpretações, peculiar do discurso D1. As narrações foram unânimes, o PDACE coopera para diminuição da vulnerabilidade social. Mas é preciso chamar atenção para a reflexão de Maurício (2009), onde a autora evidencia que é importante que a escola ofereça um tempo integral de qualidade que motive o aluno a se fazer presente, sendo uma consequência afastá-lo da rua e não um objetivo institucional escolar.

Dando continuidade à temática perguntamos para as gestoras escolares a importância do programa para as desigualdades educacionais, evasão escolar e vulnerabilidade social, segue as respostas:

É, esse daí é o resumo de tudo, né? De tudo que a gente falou. Da desigualdade sociais. É porque assim, quando o aluno aprende mais, ele vai conseguir ter uma melhor qualidade de vida. Geralmente, completam 18 anos, 17, eles já estão no mercado de trabalho porque eles não têm pais que têm essa condição de sustentá-los, como os nossos. E aqui no Bandeirante não é assim. Cedo, cedo eles começam a trabalhar. Pronto, a evasão escolar é (pausa). O programa do contraturno, ele não contribui tanto para diminuir a evasão escolar não. Às vezes até os que a gente matrícula no próprio contraturno se evadem, né? Mas no que ele contribui é porque assim, quando o aluno passa muito tempo na escola é mais fácil deles ter aquele sentido de pertencimento, né? Eu não diferencio muito desigualdade social com vulnerabilidade, porque posso adiantar que eles são realmente pessoas que têm uma situação muito vulnerável. Não todos, claro, tem toda escola tem uns que são, né, tem mais condições, mas tem aluno que é muito pobre, né? Nós ainda temos alunos que vêm para a escola sem se alimentar. Porque tem gente que mora na periferia da periferia. E temos alunos largados, que vêm sem se alimentar porque a mãe não acorda, né? Porque a mãe tem todo um problema, todo um contexto também de prostituição, de vício, né? Tem todos os casos. Nós temos todo tipo de aluno (Adélia, Gestora Geral, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1; D2).

Eu citei logo no início, né? A evasão escolar tem o intuito também questão do contraturno, porque ele estará aqui nos dois horários, a gente tem mais uma visualização dele. Não só o contraturno, mas a busca ativa vem para tirar isso aí. E a questão da vulnerabilidade, a gente tira o menino do meio da rua, é a verdade (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023- D2).

A narrativa da gestora geral transpassa pelo discurso D1 e D2. Apresenta-se como lúdico, quando a gestora abre espaço para polissemia expondo sua interpretação da importância do programa na ampliação das oportunidades educacionais contribuindo assim, com a diminuição da desigualdade/vulnerabilidade social da comunidade escolar demonstrando verdade e propriedade sobre o objeto do discurso. Sendo polêmico quando a entrevistada expressa que o programa não contribui com a evasão escolar afirmando que os alunos do contraturno também se evadem e direciona o discurso para novos sentidos como a

insegurança alimentar dos educandos, contexto vulnerável dos pais, de acordo com sua perspectiva.

Já no relato da coordenadora pedagógica, traduzimos o discurso com D2. Na sua perspectiva, o fato do programa possibilitar ao aluno está na escola nos dois turnos contribui com a diminuição da evasão escolar e com a vulnerabilidade social mostrando uma busca de simetria com o objeto do discurso e uma tendência a paráfrase quando reafirma uma ideia já existente.

Nota-se que os discursos explicitados pelas gestoras escolares retomam reflexões dos autores (Junckes, 2016; Silva; Menezes, 2022; Ribeiro 2011; Rodrigues; Santiago; Rota Junior, 2021), percorrida no embasamento teórico desta pesquisa. Os autores evidenciam a conexão do contexto educacional e o social compreendendo que conjuntura educacional impacta no social e ao contrário também ressaltando que a política de tempo integral tem sido delineada na perspectiva de atender às necessidades educacionais e sociais dos educandos.

Na percepção da coordenadora do PDACE sobre o mesmo contribuir com a diminuição da evasão escolar e as desigualdades educacionais extraímos o relato:

Sim, com certeza. E a questão também é que ele não está vulnerável, né? Ele está protegido da escola com lanche, com carinho, com afeto, com conhecimento. Porque aqui a gente está sempre, como é que se diz, abraçando, acolhendo. Muitos pais, tem muitas crianças que devido aos pais, tem baixa renda, eles ficam a mercê na rua porque não tem quem olhe ou é criado com a avó, que já não tem tanto pulso com a criança e aqui dentro da escola só tem a ganhar a criança porque tem lanche, tem merenda, tem educação, tem carinho. Não só a questão do conhecimento em si, mas outros conhecimentos que a gente vê, a gente orienta. a questão das vestimentas, a questão de namoro, conversa um pouquinho e isso vai contemplando outros conhecimentos, né? Como um todo (Valdênia, Coordenadora do PDACE, Maracanaú, dezembro de 2023- D1).

A coordenadora apresenta uma polissemia aberta em sua comunicação esclarecendo que o PDACE colabora com a diminuição da evasão escolar e desigualdades educacionais, assim como a vulnerabilidade social enfatizando que o programa trabalha além da dimensão cognitiva, desenvolvendo o aluno como um todo. Diante deste contexto, definimos o seu discurso como D1, tendo em vista a pluralidade de sentidos.

Interpretamos com o relato, que para entrevistada o programa oportuniza uma educação pautada na educação integral, que os autores Silva (2019), Maurício (2009) e Paiva, Azevedo e Coelho, (2014), dentre outros abordam nesta pesquisa, uma educação que garante a formação integral do educando.

Neste universo, discorreremos sobre o tema com a gestão municipal com o intuito de investigar se o PDACE contribui no processo de construção da cidadania dos alunos do município de Maracanaú-CE:

Sim, Sim. Inclusive com as práticas, como atividade da peteca, trabalho infantil, combate a trabalho infantil, combate ao racismo, a gente tem muitas associações que envolvem racismo, combate ao racismo, questão de discriminação de gênero também, então a gente trabalha muito isso, trabalha nas escolas como um todo, claro, mas no contraturno tem temáticas que são reforçadas (Elias, Técnico da SME, Maracanaú, janeiro de 2024 – D2).

Entende-se que quando a gestão municipal usa o termo “inclusive” direciona a narrativa para uma polissemia controlada que é típica do discurso D2. Na percepção do entrevistado, o PDACE demonstra a capacidade de abordar temas fundamentais para a construção da cidadania dos alunos de Maracanaú, ratificando as reflexões dos autores abordados no referencial teórico deste estudo.

Moll (2012) e Giolo, (2012) reconhecem a relevância da política de educação integral com ampliação do tempo no processo de construção da cidadania dos alunos. E as autoras Leclerc e Moll (2012) enfatizam que a política de educação com ampliação do tempo escolar favorece a diminuição das desigualdades socioeconômicas e políticas, ligadas à etnia, a gênero e de classe.

Na sequência da pergunta investigamos a percepção das gestoras escolar:

Sim (Coralina, Coordenadora Pedagógica, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Sim, O conhecimento já é a abertura da cidadania. O conhecimento é uma porta aberta para você adquirir a sua cidadania (Adélia, Gestora Geral, Maracanaú, dezembro de 2023 -D1).

Definimos o discurso das gestoras como D1, entende-se que a interlocução da coordenadora é favorável ao objeto de discurso usando o sim somente com o objeto da comunicação interpessoal. E a gestora geral expõe sua interpretação no diálogo de forma espontânea sem tencionar imposição.

De fato, com os relatos, podemos reconhecer a capacidade do PDACE em contribuir com a construção da promoção da cidadania dos alunos. Em concordância com o embasamento teórico (Guará, 2009; Giolo, 2012; Brandão, 2009; Garcia, 2013; Gouveia, 2009; Moll, 2012), a política de educação integral e em tempo integral propicia práticas que inserem os alunos no processo de promoção da cidadania.

Mediante o espectro temporal e territorial desenvolvido neste trabalho desejamos compreender se as atividades desenvolvidas no PDACE atendem a expectativas das famílias:

Sim atente (Ribeiro, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Atende (Assis, Pai, Maracanaú, dezembro de 2023- D1).

Sim, com certeza (Florência, Avó, Maracanaú, dezembro de 2023 – D1).

Sim! Pois ajudou muito no desenvolvimento dela nas matérias que tinha dificuldade (Maria, Madrasta, Maracanaú, janeiro de 2024- D1).

Com as apreensões, identifica-se a predominância do discurso D1, as famílias se expõem naturalmente ao objeto do discurso, segundo suas percepções o PDACE atende às demandas da comunidade (Quadro 20).

Quadro 20 - Análise do discurso sobre a territorialidade e temporalidade do PDACE

(Continua...)

<b>Categorias teóricas</b>	<b>Discurso (condições discursivas)</b>	<b>Formação discursiva (elementos do discurso)</b>	<b>Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)</b>
EI e ETI (Amaral; Silva, 2023; Cavaliere, 2002, 2007; Cardoso; Oliveira, 2020; Coelho, 2009, 2016; Gadotti, 2009; Guará, 2009; Parente, 2018, 2021; Paro, 2009; Menezes, 2012; Moll; 2020; Guará, 2006);	Discurso Polêmico e Autoritário com predominância do Discurso Lúdico	a) Interlocução sobre os desafios da infraestrutura física das escolas para a execução do PDACE; b) Relato da alteração no formato das formações dos profissionais que atuam no PDACE.	a) Limitação do espaço físico das instituições escolares; b) Visão de aperfeiçoamento das formações do PDACE.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).



Quadro 20 - Análise do discurso sobre a territorialidade e temporalidade do PDACE

(Conclusão)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
<p>Desigualdades socioeducativas e Promoção da Cidadania (Arroyo, 2012; Brandão, 2009; Braga; Pereira; Vital, 2018; Silva; Pereira, 2013; Cavaliere, 2014; Coelho, 2009; Leclerc; Moll, 2012; Guará, 2009; Giolo, 2012; Gouveia, 2009; Maurício, 2009; Menezes, 2012; Moll; Leclerc, 2013, Moll, 2012, 2015; Silva; Menezes, 2022; Oliveira; Cardoso, 2019)</p>	<p>Discurso Polêmico e Autoritário com predominância do Discurso Lúdico</p>	<p>a) Conforme os discursos as ações desenvolvidas no PDACE são pensadas no contexto socioeducativo e no pleno desenvolvimento do aluno;  b) Interdiscursos atribuindo a contribuição do PDACE na elevação da aprendizagem e na diminuição da vulnerabilidade social;  c) Atividades voltadas para temáticas que contribuem com o processo de construção da cidadania.</p>	<p>a) Visão do desenvolvimento integral do educando;  b) Visão convergente do impacto da política educacional e social;  c) Visão na formação humanista.</p>
<p>Educação Integral e estratégias intersetoriais (Arroyo, 2012; Braga; Pereira; Vital, 2018; Gadotti, 2009; Coelho, 2009; Moll, 2013, 2018; Leclerc; Moll, 2013; Nilson; Gouveia, 2009; Ferreira, 2009; Ribeiro, 2011; Santos; Dias, 2012);</p>	<p>Discurso Autoritário com predominância do Polêmico e Lúdico.</p>	<p>a) Relatos da falta de práticas intersetoriais com outros territórios educativos  b) Interlocuções sobre a ausência de interação <i>in loco</i> da SME na execução do programa;  c) Discurso sobre a insuficiência de pessoas para o acompanhamento da execução do programa nas escolas de forma contínua.</p>	<p>a) Visão centrada na instituição educacional;  b) Visão da ineficiência na execução do PDACE <i>in loco</i>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

Perante a análise do espectro temporal e territorial do PDACE dispomos, através do Quadro 20, uma síntese da análise dos discursos sobre territorialidade e temporalidade do programa dispondo das categorias teóricas, tipos de discursos, formações discursivas e ideológicas, que mais se revelaram na última seção analítica. A seguir pretendemos apresentar a partir dos resultados das discussões das seções de análise as considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA

### 5.1 Contribuições teóricas e empíricas e plano de divulgação em CT&I

Este projeto de pesquisa definiu o objetivo de avaliar o “Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) nas escolas municipais do distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará)”, à luz da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), nas dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade da política, com o intuito de contribuir com o estudo desta lacuna teórica e empírica. Utilizando-se de um aporte teórico que forneceu subsídios para contribuições teóricas e empíricas, assim como, a construção de um plano de divulgação em CT&I.

De acordo com Bispo (2023), as contribuições teóricas possuem a finalidade de divulgar novos conhecimentos e aprofundar conceitos já existentes, no intuito de ratificá-los ou contradizê-los, colaborando com a ampliação de conjecturas teóricas científicas. E as contribuições empíricas que o autor chama de contribuições práticas têm o propósito de identificar estratégias para elucidar problemas da realidade solucionados parcial ou ainda não solucionados, através da pesquisa científicas.

Percebe-se que as discussões abordadas na categoria teórica das concepções da EI e ETI ratificaram as impressões reveladas no campo de pesquisa. Constatou-se que os conceitos de EI e ETI não são de conhecimentos da maioria dos sujeitos institucionais envolvidos no PDACE do município de Maracanaú-CE demonstrando a falta de apropriação dos conceitos e aportes legislativos que norteiam o mesmo. A partir das percepções e do contexto que os agentes institucionais estão situados, o PDACE foi avaliado como uma estratégia indutora de uma educação integral e de tempo integral, uma política semi-integral que não abrange 100% da educação integral, de tempo integral e de educação integral.

Identifica-se empiricamente diante destes achados a necessidade de uma apropriação dos documentos legais que regulam o programa pelos atores institucionais que atuam no mesmo. Portanto, não existe um consenso sobre qual educação é ofertada no PDACE pelos sujeitos envolvidos em sua formulação, implantação e execução. No entanto, diante das concepções teóricas e empíricas, conclui-se que o documento norteador do programa fomenta uma educação integral e em tempo integral, considerando que reconhece a promoção da ampliação do tempo escolar associada as atividades educacionais com a vida dos educandos e suas múltiplas dimensões.

Contudo, mediante o caráter exploratório da pesquisa, verificou-se que o PDACE se apresenta com mais efetividade como uma estratégia indutora de ETI existindo pouco espaço para o desenvolvimento da integralidade do aluno necessário para a efetivação de uma educação integral. Sendo extraído no campo de pesquisa fatores como: priorização em alcançar os índices educacionais impostos pelo sistema de educação, limitações na estrutura física que possibilite a oferta de um currículo pautado no desenvolvimento pleno do educando, obstáculo de recurso público e profissionais capacitados em atuar no ensino integral com ampliação do tempo que possibilite práticas educativas multidisciplinares que reconheçam todas as dimensões dos educandos.

O fato de oportunizar outras atividades além do acompanhamento pedagógico das disciplinas de português e matemática não caracteriza a oferta de uma educação integral. Segundo dos autores abordados nesta pesquisa (Coelho, 2004; Figueiredo; Silva, 2023; Garcia, 2013; Maurício, 2009; Parente, 2018), é fundamental direcionar o olhar para qual educação integral de tempo integral está sendo concedida para os alunos, não é somente a ampliação da jornada da escola que garante uma educação integral, assim como, também, uma melhoria na aprendizagem. A instituição escolar que pretende oferecer uma EI e ETI, precisa possibilitar atividades desenvolvidas com base em um currículo múltiplo que reconhece a pessoa como um todo, sem que as atividades desenvolvidas no contraturno sejam repetições do tempo regular.

No âmbito da investigação de como os sujeitos avaliam o programa, dos objetivos e concepções alinhados com as necessidades da comunidade escolar e a contribuição do mesmo para a melhoria na elevação da aprendizagem obtivemos os seguintes resultados: (i) infrequência dos alunos; (ii) deficiência nas condições físicas das escolas; (iii) baixa formação dos mediadores e facilitadores que atuam no PDACE. Percebe-se com os resultados que ainda existem desafios relevantes que devem ser superados para aperfeiçoar a operacionalização do programa nas instituições escolares.

Os resultados ratificam as narrativas dos autores Amaral e Silva (2023), Cardoso e Oliveira (2020) e Coelho (2009), que afirmam ser essencial a reorganização da estrutura física da escola que proporcione condições apropriadas para o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar. Braga e Duarte (2017) e Santos (2012) alertam a incorporação de profissionais sem licenciaturas atuando em salas de alfabetização com os programas no contraturno escolar ressaltando da importância de estudos sobre esta temática. No âmbito da infrequência escolar, Silva (2022) e Henrique (2001) destacam que o contexto de desamparo social como a não garantia de direitos favorecem a infrequência dos alunos.

Reconhecemos que a infrequência escolar foi um tema recorrente nas seções analíticas desta pesquisa demonstrando a necessidade de um aprofundamento teórico em futuros estudos, da mesma maneira a baixa formação dos profissionais que atual no PDACE.

O PDACE é reconhecido pelos sujeitos institucionais e pelas famílias como um programa que favorece na diminuição das desigualdades educacionais, da vulnerabilidade social dos alunos, e eleva a aprendizagem quando a frequência é garantida. Adentrando também na proteção social dos educandos, tendo em vista que assegura a alimentação e o afastamento das ruas.

Diante das discussões teóricas deste projeto, compreende-se que a construção da agenda pública da EI e ETI no Brasil foi pautada no percurso estrutural de desigualdades educacionais e sociais e pela ineficiência histórica do sistema educacional. A ausência de proteção social das crianças e adolescentes no decorrer dos anos reverberou interferências nas condições do sistema educacional contemporâneo, e a deficiência da oferta de uma educação de qualidade pública para todos contribuiu para aumentar as desigualdades sociais (Leclerc; Moll, 2012; Silva, 2018; Silva; Menezes, 2022; Rodrigues; Santiago; Junior, 2021).

Frente a esta conjuntura, os autores Silva e Menezes (2022), Giolo, (2012), Becker (2014) Junckes (2016), Cavaliere (2014) e Schimonek (2017), dentre outros, legitimam as afirmativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Em que a política de educação integral com jornada ampliada contribui com a diminuição das desigualdades educacionais e elevação da aprendizagem associada com a assistência aos alunos que se encontram em vulnerabilidade social. Os autores partem da perspectiva de desenvolvimento de processos educativos que assegurem a equidade educacional e permitam a construção da cidadania dos alunos, capitalizando as políticas de contraturno escolar como uma potência para o enfrentamento de problemas educacionais e sociais do Brasil.

Para Cavaliere (2002), Silva e Menezes (2022) e Jacomeli (2017), concordam que a visão assistencialista e de proteção social são agregadas a política de EI e ETI, pelo agravamento das precárias oportunidades educacionais, sociais e econômicas que maioria da população enfrentou ao decorrer dos anos. Mas também se constituiu devido às reivindicações sociais no período da democratização do país na busca de garantia de direitos para os menos favorecidos (Aguiar; Colares, 2022).

Mediante as análises extraídas do campo de pesquisa, percebe-se que o PDACE acaba assumindo um caráter assistencial e de proteção, considerando o contexto de vulnerabilidade social que a maioria das famílias pertencem. Porém, não podemos esquecer a função da escola de ensinar, não podemos deixar de olhar para as práticas desenvolvidas no

contraturno escolar em meio à justificativa que os alunos estão fora da rua e protegido nas escolas. Qual a garantia desta proteção? De acordo com Moll (2012), a política de educação integral com jornada ampliada deve permitir atividades educacionais focadas em assegurar os direitos de todos os alunos e não uma parte desfavorecida. Sendo imprescindível estruturar a política do contraturno escolar como uma possibilidade de ampliação de múltiplos saberes que permitam o pleno desenvolvimento do educando e não como uma política de reparação.

Portanto, devemos pensar no PDACE conforme a reflexão de Ribeiro (2011), a jornada escolar ampliada é um dos caminhos para o combate às desigualdades educacionais e sociais, porém não no sentido compensatório, mas no sentido de garantir oportunidades de uma educação de qualidade que provoque viabilidades de emancipação social e gerem sujeitos críticos com consciência política.

No contexto da abordagem intersetorial explorada no campo de pesquisa, obtivemos o resultado da ausência de estratégias intersetoriais por parte da gestão municipal na formulação, implantação e execução do PDACE nas escolas de Maracanaú. Foi identificado também que a gestão escolar das instituições não busca práticas intersetoriais com outras instituições e nem mesmo com outros territórios educativos.

A abordagem intersetorial foi essencial para a fundamentação teórica do desenvolvimento desta pesquisa, levando em consideração as afirmativas dos autores que desenvolvem seus trabalhos na temática de EI e ETI. Braga, Pereira e Vital (2018), sinalizam que no contexto da ETI a intersetorialidade é utilizada como estratégia de conectar as políticas públicas com o intuito de asseverar o desenvolvimento integral do educando.

Para Silva e Peres (2012), as ações intersetoriais das políticas públicas de diversos âmbitos sociais relacionadas com uma única finalidade têm sido fundamentais para a efetividade da oferta da educação integral. Tendo esta estratégia de gestão como capaz de proteger os direitos dos alunos. A intersetorialidade é a ferramenta pública mais célere para garantir a integralidade do desenvolvimento da criança imprescindível para a construção da cidadania (Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009).

Portanto, a formação pautada na integralidade do educando proposta na política de educação integral com jornada escolar ampliada, somente é possível através das estratégias intersetoriais (Arroyo, 2012; Braga; Pereira; Vital, 2018; Gadotti, 2009; Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009; Santos; Dias, 2012). Conclui-se com os achados de pesquisa que o PDACE não contempladas as ações intersetoriais, comprometendo o desenvolvimento pleno dos alunos que é um dos principais objetivos da educação de Maracanaú conforme descrito no documento norteador do programa.

Foi apreendido em campo a percepção de redes pelos sujeitos institucionais com outras instituições, porém com exemplos de práticas pontuais e isoladas: “campanhas com a saúde, apresentações, parcerias com o posto de saúde”. De acordo com Junqueira (2004), as integrações das políticas exigem percepção de redes, mas com um único propósito de forma contextualizadas e não fragmentadas.

Conforme já mencionado, existem desafios nas condições físicas das escolas para a execução das atividades educacionais do PDACE, sendo este mais um motivo além dos mencionados pelos teóricos, para que os envolvidos no processo de formação e execução do programa se conectem com outros territórios educativos. Diante das complexidades das demandas contemporâneas, a proposta de EI e ETI exige uma nova maneira de fazer os processos educativos com currículo que reconheçam os conhecimentos comunitários e as ações intersetoriais que provoquem uma ligação do território local com a escola. Dando significância para as práticas de educação relacionadas com diversos territórios educativos para além da instituição escolar (Arroyo, 2012; Braga; Pereira; Vital, 2018; Gadotti, 2009; Nilson; Gouveia; Ferreira, 2009; Leite, 2012; Moll, 2013; Santos; Dias, 2012). Acredita-se que se o PDACE investisse em ambientes ricos de interesse dos alunos com melhores espaços, colaboraria com a elevação da frequência dos alunos.

O documento norteador do PDACE, deixa claro o objetivo de trabalhar com os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental com a finalidade de melhorar a aprendizagem, porém enfatiza que o processo educativo ocorrerá com atividades conectadas à vida dos alunos, assim como ao universo dos seus interesses. Porém, o que identificamos no campo de pesquisa através dos discursos dos sujeitos é que a melhoria da aprendizagem dos alunos está pautada no alcance das metas dos índices educacionais impostas pelo sistema de educação.

Atualmente, todo o esforço do programa é com base na contemplação das avaliações externas nacional (SAEB) e estadual (SPAECE). O foco na elevação dos índices educacionais tem possibilitado aos alunos do PDACE vivenciar atividades de “reforço” e aulas no mesmo formato do turno regular, onde priorizam o desenvolvimento de habilidades que são exigidas nas avaliações, o que demonstra práticas reiterativas. De acordo com Paro (2009), uma educação com ampliação de tempo não permite pensar em práticas educativas mecanizadas e limitadas em passar conhecimentos e informações, não basta a criança ler e escrever, ela tem que ser instigada a despertar a necessidade de leitura e escrita. Ainda segundo o autor, a oferta de EI e ETI precisa romper esta perspectiva e propiciar um processo

de leitura e escrita inserido no contexto da cultura dos alunos para que sejam expressivos, o mais do mesmo, é prejudicial.

Notabiliza-se que o PDACE tem a intencionalidade de contribuir com a melhoria da aprendizagem, sendo utilizado como uma estratégia para recuperação da aprendizagem dos alunos pós-pandemia priorizando os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Contudo, seria oportuno que as práticas executadas propiciassem novas experiências e novos espaços educacionais. Figueiredo (2014) ratifica esta reflexão afirmando que o currículo de tempo integral deve ser diversificado e flexível com uma nova dinâmica de organização.

Os autores Baptista e Colares (2022), Borges e Sant'ana (2017), Souza e Soares (2018) e Oliveira (2019), do referencial teórico desta pesquisa, alertam que a construção da política de educação integral e de tempo integral surgiu com a demanda de atender aos interesses neoliberais e que o destaque dado ao português e matemática, que têm influências dos órgãos internacionais.

Em colaboração, Bertoldo (2015) afirma que diante das desigualdades sociais acarretadas pelas demandas capitalistas neoliberais a ETI foi utilizada como ferramenta para diminuir os impactos de fome e pobreza da população. Ressaltamos que a política pública de educação integral foi se concretizando no Brasil nos anos 90 num período marcado pelo contexto socioeconômico e político neoliberal, como uma intensa descentralização das políticas públicas no Brasil (Arretche, 2002; Baptista; Colares, 2022).

Portanto, diante deste contexto, conclui-se que o processo pedagógico do PDACE fica enfraquecido mediante as premissas do sistema hegemônico de avaliação educacional brasileiro, sendo as avaliações externas na maioria das vezes o centro do processo educativo, ao invés de ser o direito de aprender conectado as múltiplas dimensões do ser humano.

Compreendemos que os resultados das avaliações externas estão vinculados aos índices educacionais do município para captação de recursos financeiros oriundos do governo federal e sabemos que o aporte financeiro é essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Mas o que pontuamos com este estudo é que algumas práticas executadas no PDACE precisam serem reavaliadas. De acordo com Moll (2023), as avaliações devem ser contínuas e diagnósticas, as crianças devem alcançar as metas não pela repetição, mas pelas experiências profundas de vivências de aprendizagem.

No contexto da contribuição do PDACE para a construção da cidadania verificamos uma grande relevância do mesmo. Sendo pontuado pelos sujeitos institucionais acesso a temáticas e experiências vivenciadas pelos alunos essenciais para que eles exerçam



seu protagonismo histórico, cultural e social com liberdade e dignidade. De acordo com Brandão (2009), Garcia (2013), Giolo, (2012), Gouveia (2009), Guará (2009) e Moll, (2012), as práticas vivenciadas na política de educação integral e em tempo integral conectam os educandos na promoção da cidadania, visto que permitem que as atividades educativas contextualizadas com o contexto social, cultural e político se tornem significativas para os alunos.

Portanto, conclui-se que o PDACE é reconhecido por todos os participantes da pesquisa como relevante para a comunidade escolar do Distrito da Pajuçara e que com a superação dos desafios sinalizados neste projeto de pesquisa torne-se uma potência educativa para o sistema educacional do município de Maracanaú.

Quadro 21 - Plano de Divulgação em CT&I

<b>Objetivos de Divulgação</b>	PDACE: Por que aumentar o TEMPO escolar: Ampliar vivências educativas, pressupõe a articulação de conhecimento de saberes que se constroem de linguagem diversas ligadas ao contexto sociocultural e relacional em que os alunos estão inseridos.
<b>Público - Alvo</b>	Secretaria de Educação de Maracanaú, Instituições Escolares Municipais contempladas pelo PDACE, Gestores Escolares, Coordenadores do PDACE, Professores das salas regulares, Mediadores e Articuladores de aprendizagem, profissional do Busca Ativa.
<b>Mensagens - Chave</b>	Rede de Colaboração dos sujeitos educacionais, contribuição da diminuição das desigualdades educacionais, temáticas que contribuem para a construção da cidadania dos alunos e auxilia na diminuição da vulnerabilidade social dos alunos.
<b>Canais de Comunicação</b>	Revista Educação & Reflexão (ISSN-2237-7883), Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL), website Cidade Escola Aprendiz.
<b>Estratégias de Engajamento</b>	Divulgação da pesquisa nas redes sociais (Folder Digital) e na Secretaria de Educação de Maracanaú através de relatório técnico.
<b>Avaliação e Monitoramento</b>	Pesquisa de Satisfação (Google Forms)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ressaltamos que se pretende transformar este projeto de dissertação acadêmica em um artigo para submissão das Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL) do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), Revista Educação & Reflexão da Secretaria Municipal de Maracanaú e o website da Cidade Escola Aprendiz da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) responsável Centro de Referências em Educação Integral, para colaboração das pesquisas no âmbito da avaliação de programas indutores da educação integral e de tempo integral no Brasil.

## 5.2 Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros

O primeiro desafio encontrado na construção deste projeto de pesquisa iniciou-se na análise do estudo da arte considerando que dispomos que um campo abrangente de trabalhos acadêmicos sobre avaliação de políticas públicas de educação integral (EI) e de tempo integral (ETI), porém voltados para o paradigma positivista, centrado nos resultados de eficiência, efetividade e eficácia das políticas. A escolha de avaliar um programa público na perspectiva contra-hegemônica utilizando-se da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008) fomentou muita dedicação e tempo de pesquisa teórica para encontrar ensaios científicos que possibilitassem um aprofundamento holístico da política pública de EI e ETI.

Outro desafio foi se apropriar da base teórica e metodológica da avaliação em profundidade para só assim reconhecer importância do papel do pesquisador nas escolhas dos instrumentos de coletas e análises de dados adequados ao objeto de pesquisa. Assim como também se posicionar no lugar de neutralidade mediante a subjetividade e do ponto de vista do outro sobre a política. De acordo com Cruz (2019), o pesquisador/avaliador necessita estar em contante meditação sobre sua função em busca de compreender os pressupostos teóricos e metodológicos para uma avaliação extensa e detalhada da política.

Um projeto científico que envolve seres humanos e pesquisa de campo perpassa por muitos obstáculos para que o estudo possa ser consolidado. Para o início da pesquisa *in loco* houve um percurso demorado, tendo em vista a dificuldade do agendamento para a entrega da autorização através do TCLE para instituições considerando o período das aplicações das avaliações externas (SAEB e SPAECE) do sistema educacional e a espera da sua aprovação.

Superada esta etapa, iniciou-se o processo de apreensão dos dados do projeto, sendo enfrentada uma morosidade no acesso aos documentos por algumas instituições ressaltando que alguns dados ficaram pendentes até a fase da construção das escritas das análises dos dados coletados. Um fator bem árduo foi o agendamento das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa, sendo iniciado as entrevistas em 30/11/2023 e finalizadas em 05/02/2024.

Em decorrência da avaliação em profundidade do Programa das Atividades de Desenvolvimento no Contraturno Escolar no Distrito da Pajuçara no Município de Maracanaú-CE, e das discussões abordadas nos eixos analíticos de contexto, conteúdo, trajetória institucional, temporalidade e territorialidade do referido programa surgiram novos

temas que requerem um aprofundamento. Dos quais apresentamos quatro considerando que os mesmos se repetem nas seções de análise dos dados coletados: infrequência escolar dos alunos, insegurança alimentar dos alunos, estrutura física limitada das instituições escolares para o desenvolvimento das atividades do PDACE e formação dos profissionais que atuam nas atividades do PDACE. Portanto, sugere-se pesquisas futuras que abordem os quatro indicadores mencionados acima com a finalidade de prosseguir estudos científicos em prol do aprimoramento do programa.

### **5.3 Recomendações da pesquisa avaliativa para a agenda pública**

Mediante a avaliação em profundidade do PDACE realizada neste projeto de pesquisa, nos apropriamos de questões relevantes que precisam de melhorias para o desenvolvimento das atividades do programa nas instituições escolares do município de Maracanaú-CE. Apontaremos a seguir recomendações com base nas discussões discorridas neste estudo a partir dos sujeitos institucionais que são envolvidos na formulação, implantação, execução e das famílias que são contempladas pela política pública:

1. Melhoria na estrutura física das instituições escolares para o funcionamento adequado do PDACE;
2. Elevar a formação acadêmica dos profissionais que atuam nas atividades do PDACE, tendo como a exigência a licenciatura plena do mediador de aprendizagem que é responsável pelo acompanhamento de pedagógico de português e matemática;
3. Realizar capacitações formativas com os gestores escolares, coordenadores do PDACE, professores da sala regular e mediadores e facilitadores de aprendizagem para apropriação dos documentos legais e as concepções que norteiam o programa;
4. Acompanhamento *in loco* da execução do PDACE pela Secretaria de Educação de Maracanaú em todas as instituições escolares bimestralmente.
5. Elevar o quadro dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento do PDACE *in loco*;
6. Realização de estudos pela secretaria de educação que comprovem cientificamente a contribuição do PDACE para a elevação da aprendizagem do aluno no município;

7. Ofertar um transporte inicialmente para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista, que os mesmos dependem de uma pessoa para realizar percurso de casa/escola quatro vezes;
8. Estabelecer estratégias intersetoriais com a Secretaria de Cultura e Turismo que possibilite uma prática estrutural que garanta o desenvolvimento humanista e o acesso e apropriação dos alunos ao patrimônio histórico e cultural rico do Maracanaú, através de aulas de campo contextualizada com a proposta pedagógica do PDACE;
9. A Gestão Municipal agregar estratégias intersetoriais que permitam a interação das instituições escolares com outros territórios educativos favoráveis as desigualdades educacionais e sociais, visto também que o desafio da ampliação e melhoria da estrutura física da escola não se dará a curto prazo;
10. Elevar para duas parcelas o recurso financeiro para a manutenção do PDACE, sendo uma no primeiro semestre e a outra no segundo, assim como, contemplar a categoria capital que permita a aquisição de materiais permanentes.

Compreendemos que a temática deste projeto de pesquisa não consome aqui. A avaliação das atividades desenvolvidas no chamado “contraturno” deve ser contínua na agenda pública educacional. A oferta da ampliação da jornada escolar cresce a cada dia, tornando-se necessária no contexto atual de educação. Mas precisamos olhar para este tempo e para os processos educativos que são desenvolvidos considerando ser inesgotável a busca e o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para a população.

## REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, L. F. Bolsonarismo e educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. *In: AVRITZER L.; KERCHE F.; MARONA M. (Org.) Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- AGUIAR, M. A. da S. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.
- AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. Educação em tempo integral como política indutora de educação integral. **Revista Comunicações**, [s.l.], v. 29, p. 19-43, 2022.
- ALVES, J. **Governo reduz verbas e esvazia programas na educação básica**. São Paulo: CENPEC, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/governo-reduz-verbas-e-esvazia-programas-na-educacao-basica>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- APRENDIZ, Cidade Escola. **Escolas em rede: experiências de articulação e fortalecimento do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente**. 2015. Disponível em: [https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Escolas\\_em\\_Rede.pdf](https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Escolas_em_Rede.pdf). Acesso em: 01 mai. 2024.
- ARAÚJO, C. W. C.; BARCELOS, R. G.; CÉLIA, L. dos S.; MOLL, J. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 421–440, 2022.
- ARAÚJO, Luciene. Na teoria, modernização, na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021.
- ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, 2002.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In: MOLL, J. e colaboradores (Orgs.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.
- BACELAR, T. As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In: Santos Junior, Orlando Alves dos. (Org.). Políticas Públicas e Gestão Local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1-10.
- BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 873–891, 2022.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 8. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- BARBIERI, A. F.; NOMA, A. K. A intersetorialidade nas políticas brasileiras de educação: a articulação setorial no Programa Saúde na Escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, p. 137-145, 2017.

BARBOSA, K. M. Escola integral e Educação de Tempo integral. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 4, p. 100-116, 2018.

BECKER, P. C. de C. **O movimento da educação integral como agenda contemporânea: e o Programa Mais Educação neste contexto.** [s.l]: [s.e.], 2014.

BELLINI, M. I. B.; FALER, C. S.; SCHERER, P. T.; JESUS, T. B.; ARSEGO, L. R. Políticas públicas e intersetorialidade em debate. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA: DESAFIOS ÉTICOS NO ENSINO, NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 1., 2014, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: Edipucrs, 2014, v. 1. p. 01-10.

BERTOLDO, E. A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 147-163, 2015.

BEZERRA, D. D. S. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. **Mediação**, Pires do Rio, v. 7, p. 109-120, 2012.

BISPO, M. S. Contribuições teóricas, práticas, metodológicas e didáticas em artigos científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 1-6. 2023.

BORGES, A. Ética burocrática, mercado e ideologia administrativa: contradições da resposta conservadora à "crise de caráter" do Estado. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, 2000.

BORGES, E. J.; SANT'ANA, I. M. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, p. 178, 2017.

BORGES, M. E. S.; MATOS, M. C. As duas facetas da mesma moeda: Ultraneoliberalismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade. *In*: BRAVO, M. I.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. M. (Org.). **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 71-88.

BRAGA, E. F. de O.; PEREIRA, L. D.; VITAL, S. C. C. Educação Integral, Gestão Intersetorial e Políticas Educacionais: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Geofronter**, Campo Grande, v. 3, p. 21-32, 2018.

BRAGA, O. J. **Educação Integral no Brasil: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno.** 2016. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2016.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A. Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista contemporânea de educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 133-155, 2020.

BRANDAO, C. F. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 13.005/14):** comentários sobre suas metas e suas estratégias. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRANDÃO, Z. Escola em Tempo Integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.

BRASIL. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação**. Brasília: MEC; SECAD, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituição/Constituição.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituição/Constituição.htm). Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 11.016 de 29 de março de 2022. **Regulamenta o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, instituído pelo art. 6º-F da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília: Diário Oficial da União, 24 abril. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro, de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de e 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 14 nov. 2007.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **A importância da política de valorização do salário mínimo para as mulheres**. Brasília, 2023. Publicado em 30/04/2023. Disponível em: <https://https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/abril/a-importancia-da-politica-de-valorizacao-do-salario-minimo-para-as-mulheres>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília: Diário Oficial da União, 26 abr. 2007.

BRITO, E. M. C. de. **O exercício da cidadania como mecanismo transformador da sociedade**. Guarabira: UEPB, 2013.

BRONZO, Carla; VEIGA, Laura. Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 92, p. 5-21, 2007.

BURIGO, E. R.; BATISTA C. A evasão escolar nas turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental do colégio estadual novo horizonte no município de Toledo-PR, no ano letivo de 2013: causas, consequências e possibilidades de intervenção. *In*: PARANÁ. Secretaria de estado da educação. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica**. Curitiba: SEED, 2014.

CALDAS, L. Desdemocratização no Brasil: Evidências a partir das políticas urbanas federais. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 31, n. 2, p. 86–105, 2023.

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

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. Concepções de Educação Integral e Em Tempo integral no Brasil: Reflexões a partir das bases teóricas e legais. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 18, p. 2074-2094, 2020.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, p. 57-77, 2019.

CARRARO, G. **As pesquisas avaliativas de políticas sociais públicas:** um estudo sobre a metodologia de trabalho com famílias no SUAS. 2011. 228 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, C. Q. L. O desafio da articulação das políticas de Assistência Social e Educação como uma alternativa de enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTADO, DESENVOLVIMENTO E CRISE DO CAPITAL*, 5., 2011, São Luiz. **Anais [...]** São Luís: UFMA, 2011. p. 1-9.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil:** o longo Caminho. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 5000, p. 7-11, 2006.

CASTANHO, M. I. S.; MANCINI, S. G. **Educação Integral no Brasil:** potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 24, p. 225-248, 2016.

CASTANHO, M.; KENUPP, M. Perspectiva para a economia em 2019: O que esperar de 2019?. **Revista do Conselho Federal de Economia**, [s.l.], v. 10, n. 31, p. 1-47, 2019.

CASTRO J. A.; RIBEIRO, J. A. C. **As políticas sociais e a Constituição de 1988:** conquistas e desafios. Brasília: IPEA, 2009.

CASTRO, S. U. de. Políticas públicas educacionais na sociedade contemporânea: breves considerações acerca da valorização do magistério. **Humana Revista**, Teresina, v. 2, p. 175-187, 2020.

CAVALIERE, A. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educação & Sociedade**, Campina, v. 35, p. 1205-1222, 2014.



CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In*: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, v. 1. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, A. M. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. *In*: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO, CONGRESSO IBERO BRASILEIRO, 4, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Anais [...]** Cáceres e Mérida, v. 9, 2010. p. 1-11.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, p. 93-130, 2003.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Novos sujeitos docentes e suas condições de trabalho: uma comparação entre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 30, p. 99-113, 2017.

COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. 1. ed. Petrópolis: DP, 2009.

COELHO, L. M. C. da C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e (em) tempo ampliado quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-377, 2014.

COELHO, L. M. C. C. Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade?. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 102-120, 2016.

COELHO, L. M. C. da C. Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. *In*: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 2004.

COELHO, L. M. C. da C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e (em) tempo ampliado quando a escola faz a diferença. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-377, 2014.

COELHO, L. M. C. da C.; ROSA, A. V. N.; SILVA, L. F. do A. E. S. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação: entre perspectivas e desafios. **Revista Cocar**, [s.l.], v. 12, n. 23, p. 510-533, 2018.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1529–1546, 2021.

COMERLATTO, D.; COLLISELLI, L.; KLEBA, M. E.; MATIELLO, A.; RENK, E. C. Gestão de políticas públicas e intersetorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 265-271, 2007.

CORÁ, É. J.; TRINDADE, L. DE L. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 81-94, 2015.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. O conceito de cidadania. *In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica*. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2018. p. 43-73.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, D. M. Enfoques contra hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 160-173, 2019.

CUNHA, M. V. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. *In: GHIRALDELLI, Paulo (Org.). O que é filosofia da Educação?*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 248-263.

DEMOCRACIA, Observatório da. **As políticas públicas para a Educação 2019/2020**. 2021. Disponível em: <https://observatoriodademocracia.org.br/2021/04/09/as-politicas-publicas-para-a-educacao-2019-2020/>. Acesso: 28 mar. 2024.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 8.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 40, p. e0224639, 2019.

EMPRESAQUI. **2.625 Empresas em Pajuçara - Maracanaú (CE)**. 2024. Disponível em: <https://www.empresaquei.com.br/listas-de-empresas/CE/MARACANAU/pajucara>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **O programa Mais educação no contexto de crise estrutural do Capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FERREIRA, S. Intersetorialidade e políticas públicas. *In: BRASIL. Educação Integral e Intersetorialidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FIGUEIREDO, A. do.; SILVA, L. Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 1-21, 2023.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campina, v. 30, p. 1123-1138, 2009.

FIGUEIREDO, J. de. S. B. A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2014, Porto, Portugal. **Anais [...]** Porto: UNIPORTO, 2014.

FOCHESATO, P. G. A escola em tempo integral e a garantia dos direitos da criança. **Studies in Education Sciences**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 1124-1136, 2022.

FONSECA, M. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 30, 2014, p. 251-268.

FREIRE, Fabio. A hora de Educação INTEGRAL. **Revista Educação e Reflexão**, Maracanaú, v. 2, n. 3, p. 4-5, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, S. **Análise de discurso: procedimentos metodológicos**. 2ª ed. Manaus: EDUA, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2021.

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

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GÓES, F. T.; MACHADO, L. Políticas educativas, intersetorialidade e desenvolvimento local. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 627-648, 2013.

GOMES, R.; AZEVEDO, G. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Thésis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, 2020.

- GONÇALVES, A. F. Políticas públicas, etnografia e a construção dos Indicadores socioculturais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 17-27, 2008.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 129-135, 2006.
- GOUVEIA, M. J. A. Intersetorialidade e a contemporaneidade. *In*: BRASIL. **Educação Integral e Intersetorialidade: Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, [s.l.], v. 2, p. 77-85, 2006.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.
- GUARÁ, I. M. F. R. Educação e Desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, p. 65-81, 2009.
- GUSSI, A. F. Outras epistemologias e metodologias. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 168-183, 2019.
- GUSSI, A. F. **Palestra proferida na III Reunião de Avaliação Temas da Atualidade: Preocupações e Questões da Avaliação**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2014.
- GUSSI, Alcides Fernando. Avaliação de Políticas Públicas entre Modelos Hegemônicos e Perspectivas Epistemológicas Emergentes. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2017, São Luís. **Anais [...]** São Luís: JIPP, 2017. p. 2-12.
- GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.
- HAESBAERT, R. Território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 25, n. 55, p. 1-7, 2023.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro; Brasília: IPEA, 2001. p. 1415-4765.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2019, PIB cresce 1,2% e chega a R\$ 7,4 trilhões**. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/32092-em-2019-pib-cresce-1-2-e-chega-a-r-7-4-trilhoes#:~:text=Fonte%3A%20IBGE%2C%20Diretoria%20de%20Pesquisas,25%20de%20janeiro%20de%202019>. Acesso em: 02 jan. 2024.
- INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.
- INTEGRAL, Centro de Referências em Educação. **Linha do Tempo**. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/marcos-legais/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **As regiões de planejamento do estado do Ceará**. 2015. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/02/TD\\_111.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/02/TD_111.pdf). Acesso em: 01 mai. 2024.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **PIB cearense em 2019 cresce 2,11%, supera o nacional e tem na indústria seu melhor desempenho**. 2020. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/2020/04/13/pib-cearense-em-2019-cresce-211-supera-o-nacional-e-tem-na-industria-seu-melhor-desempenho/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Produto Interno Bruto Municipal nº 5 dezembro 2021**. 2021. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2021/12/PIB\\_dos\\_Municipios\\_Cearenses\\_2019.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2021/12/PIB_dos_Municipios_Cearenses_2019.pdf). Acesso em: 01 mai. 2024.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Produto Interno Bruno: Análise do PIB dos Municípios Cearenses**. Fortaleza: IPECE, 2023.

JANNUZZI, P. M. Economia política e avaliação em políticas públicas no Brasil pós-2014. **Caderno de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 103-114, 2021.

JESUS, A. P. A.; FERNANDES, M. N. A Intersetorialidade nas Políticas Educacionais: Um estudo a partir dos planos municipais de educação. **Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, [s.l.], v. 7, n. 7, p. 1022-1035, 2019.

JORDÃO, Juliana Vieira. **O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

JUNCKES, C. R. G. Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-17.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 25-36, 2004.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates; INOJOSA, Rosa Marie; KOMATSU, Suely. Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. *In*: CONCURSO DE ENSAYOS DEL CLAD “EL TRÁNSITO DE LA CULTURA BUROCRÁTICA AL MODELO DE LA GERENCIA PÚBLICA: PERSPECTIVAS, POSIBILIDADES Y LIMITACIONES, 11., 1997, Caracas. **Anais** [...] Caracas: Clad, 1997. p. 18-21.

KOGA, N. M.; VIANA, R.; COUTO, B. G.; GOELLNER, I. A.; MARQUES, I. C. O Cadastro Único para Programas Sociais e a Configuração da Pobreza: analisando a construção de evidências a partir da teoria do ator-rede. *In*: KOGA, N. M.; PALOTTI, P. L. M.; MELLO, J.; PINHEIRO, M. M. S. (Org.). **Políticas públicas e usos de evidências no Brasil: conceitos, métodos, contextos e práticas**. 1. ed. Brasília: IPEA, 2022, v. 1, p. 551-578.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LAGE, Ilza Maria Grangeiro Xavier; BRAGA, Marigel de Sousa; BARROS, Sérgio Murilo Batista. **Ebook – Maracanaú 4.0: História e Memória**. Maracanaú: Prefeitura Municipal de Maracanaú, 2023.

LECLERC, G. DE F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 45, p. 91–110, 2012.

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

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

LEMOS, F. C. S. O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. **Fractal: Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 21, p. 137-150, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, V. M. L. da (Org). **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Editora da UFG, 2014. p. 257-308.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos De Pesquisa**, [s.l.], v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016.

LIMA, Rachel Figueiredo Viana Martins; CRUZ, Danielle Maia. Avaliação em profundidade: um olhar sobre a política municipal de fiscalização de Fortaleza. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, 1., 2021, Brasília. **Anais [...]** Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2021. p. 1-10.

MACHADO, L. A. **Construindo a intersetorialidade**. Santa Catarina: Conferência Estadual de Saúde Mental, 2008.

MARACANAÚ. Câmara Municipal de Maracanaú. Lei nº 2. 805, de 02 abril de 2019. **Modifica a lei nº 2.446, de 03 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o programa de autonomia escolar - PAE, instituído pela lei nº 1.906, de 19 de maio de 2006, e dá outras providências**. Maracanaú: Diário Oficial, 2019.

MARACANAÚ. **Os programas que serão utilizados no auxílio da recuperação de Aprendizagem**. Maracanaú: Secretaria de Educação de Maracanaú, 2022.

MARACANAÚ. **Planilha do programa de atividades do contraturno escolar 2023**. Maracanaú: Secretaria de Educação de Maracanaú, 2023.

MARACANAÚ. Prefeitura de Maracanaú. **Plano Municipal de Educação (2012-2021)**. 2013. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/download/plano-municipal-de-educacao-2012-2021/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MARACANAÚ. Prefeitura de Maracanaú. **Posicionamento:** Maracanaú aparece em primeiro lugar no ranking nacional de homicídios. 2019. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/posicionamento-maracanau-aparece-em-primeiro-lugar-no-ranking-nacional-de-homicidios/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MARACANAÚ. **Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar.** Maracanaú: Secretaria de Educação de Maracanaú, 2019.

MARACANAÚ. Sistema de Gestão de Pessoas. **Planilha de monitoramento de matrícula.** Maracanaú: Secretaria de Educação de Maracanaú, 2023.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 30, n. 2, p. 289–300, 2004.

MATUOKA, I. **Anísio Teixeira e a democratização da escola brasileira.** [s.l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/anisio-teixeira-e-a-democratizacao-da-escola-brasileira/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MATUOKA, I. **Por que o Novo Mais Educação não dialoga com a educação integral.** [s.l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MAURÍCIO, L. V. Escola de Demonstração. *In:* RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade.** 1. ed. São Paulo: Global, 2006.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

MAURÍCIO, L. V. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 42, p. 69-90, 2015.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão:** As tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017. 179 f. Tese (Doutorado de Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MENEZES, J. S. S.; DINIZ JUNIOR, C. A. Descontinuidade no atendimento da educação básica em tempo integral: o (afastamento do) alcance da meta 6 do PNE 2014-2024. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 1, p. 145-164, 2021.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Janaína Specht da Silva Menezes.** Bahia: Escavador, 2022. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1723960/janaina-specht-da-silva-menezes>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MILÉO, I.; BANDEIRA, M. A.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Programa Saúde na Escola: interdisciplinaridade e intersetorialidade. **Pesquiseduca**, [s.l.], v. 13, p. 340-355, 2021.

MILITÃO S. C. N.; QUEIROZ W. I. de; ORTEGA D. V. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Revista**

**Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-27, 2023.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política

MOLL, J. **A educação integral não é uma tecnologia social, é uma nova forma de viver a vida**. [s.l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-integral-nao-e-uma-tecnologia-social-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

MOLL, J. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. 1. ed. Brasília: MEC; SECAD, 2008.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. **Carta da Profª Jaqueline Moll para o III Fórum de Educação Integral de Pernambuco**, 2015. Disponível em: <http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com/2015/11/carta-da-profa-jaqueline-moll-para-o.html>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MOLL, J. **Educação Integral serve para reconstruir o mundo e todos têm que caber nele**. [s.l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2023. Disponível: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-serve-para-reconstruir-o-mundo-e-todos-tem-que-caber-nele/>. Acesso em: 10 maio 2024.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 1, p. 12-15, 2009.

MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-52, 2012.

MOLL, J.; LECLERC, G. Diversidade e tempo integral – A garantia dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 291-304, 2013.

MOLL, J; XIMENES, D. A.; MACEDO, J. M. Políticas para a inclusão na educação básica em contextos de desigualdade: considerações a partir da experiência da parceria entre programa Bolsa Família e programa Mais Educação. In: XIMENES, D. A. (Org.). **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014. p. 80-96.

MOREIRA, J. **A importância de políticas públicas articuladas na implantação da educação integral**. [s.l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-importancia-de-politicas-publicas-articuladas-no-processo-de-implantacao-da-educacao-integral/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MOTA, C. M. **PIB**: Por que 2019 frustrou mais uma vez as expectativas de crescimento da economia? BBC News Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil->



51714002. Acesso em: 27 mar. 2023.

MOURA, A. C.; CRUZ, A. G. As políticas Educacionais e o agravamento da Desigualdade Social: considerações acerca do governo Bolsonaro. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 7, p. 1-19, 2022.

NAKAMOTO, B. S.; ROVERONI, M.; BRYAN, N. A. P. O direito à educação integral no Brasil: perspectivas políticas e históricas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2019.

NILSON, L. H. Intersetorialidade e contextos Territoriais. *In*: BRASIL. **Apresentação da série Educação integral e intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

NILSON, L. H; GOUVEIA, M. J. A; FERREIRA, S. Apresentação da série Educação integral e intersetorialidade. *In*: BRASIL. **Apresentação da série Educação integral e intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

OLIVEIRA, A. G.; LAGE, I. M. G. X.; BARROS, M. B. **Maracanaú**: conhecendo e fazendo a história. Maracanaú: Prefeitura Municipal de Maracanaú, 2020.

OLIVEIRA, B. R. de; GUSSI, A. F. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p.83-101, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, 2009, p. 197-210.

OLIVEIRA, F. A. **Governos Lula, Dilma e Temer**: do espetáculo do crescimento ao inferno da recessão e da estagnação (2003-2018). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.

OLIVEIRA, F. L. de; NÓBREGA, L. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 21, n. 19, p. 1-4, 2021.

OLIVEIRA, P. S.; SANTOS, N. Q.; OLIVEIRA, D. V.; GARCIA, R. C.; BERTOLINI, S. M. M. G. Correlação entre Qualidade de Vida e o Nível Educacional da População de Maringá/PR. **O mundo da saúde**, [s.l.], v. 46, p. 240-246, 2022.

OLIVEIRA, R. F. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. **Revista Urutágua**, [s.l.], n. 24, p. 132-146, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Alves de. **A educação integral no século XXI**: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAGNI, P. A. **Do Manifesto de 1932 à Construção de um Saber Pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2000.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento**, Juiz de fora, v. 16, p. 47-58, 2014.

PAIVA, T. **Miguel Arroyo**: Pluralidade como condição para educação integral. [s.l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PARENTE, C. da M. B. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, [s. l.], v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PARENTE, C. da M. D. Políticas Públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. e020180, 2021.

PARENTE, C. M. D. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, p. 23-42, 2017.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação e Realidade**, [s.l.], v. 43, p. 415-434, 2018

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a Modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PASSAFARO, N. **Fim do Novo Mais Educação, Fundeb permanente**: os destaques do 17º Congresso da Undime. [s.l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/fim-do-novo-mais-educacao-fundeb-permanente-os-destaques-do-congresso-da-undime/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

PAUGAM, S. **A pesquisa sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

PEREIRA, T. M. Brasil: Políticas Sociais em um país federalista e descentralizado. **Espaço Público**, [s.l.], v. 2, p. 89-96, 2018.

PLACIDES, F. M.; COSTA, J. W. da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 129-145, 2021.

QEDU. **Maracanaú**. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2307650-maracanau>. Acesso em: 28 mar. 2024.

REGINA, C. **Jaqueline Moll**. 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaj/jaqueline-moll>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RIBEIRO, C. A. C. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. **Sociologias**, [s.l.], v. 16, n. 37, p. 178–217, 2014.

RIBEIRO, C. C. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41- 87, 2011.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas

públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, v. 16, p. 55-73, 2011.

RODRIGUES, L. C. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p.7-15, 2008,

RODRIGUES, M. R.; SANTIAGO, E. J. F.; ROTA JUNIOR, C. Educação de tempo integral: da carência à proteção. **Psicologia e Educação**, São Paulo, v. 52, p. 86-96, 2021.

SAMPAIO, Í. M.G. G. **Educação integral e formação para a cidadania**: uma análise do Projeto Político Pedagógico à luz do pensamento de Anísio Teixeira. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Cidadania) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2016.

SANTOS, D. A. S.; DIAS, D. S. Intersetorialidade: o desafio de uma nova arquitetura em Betim. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, 2012. p. 119-129.

SANTOS, L. L. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. *In*: VIANA, F. S.; FARIAS FILHO, Luciano Mendes; FONSECA, Neuma Maçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 31-55.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, Milton. (Org.). **Território, outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 13-21.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Trabalho. **Educação e Saúde**, [s.l.], v. 6, p. 213-231, 2008.

SCHIMONEK, E. M. P. **Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal**: implicações sobre as desigualdades educacionais. 2017. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SENNA, M. C. M.; GARCIA, D. V. Políticas sociais e intersetorialidade: elementos para debate. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 277-294, 2014.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA, B. A. R. da; COELHO, L. M. C. da C.; MOEHLECKE, S. Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 165-185, 2021.

SILVA, C. M. F.; ASSIS, A. E. S. Q. **Educação integral, tempo e espaço**: problematizando conceitos. **Educação: teoria e prática**, [s.l.], v. 27, p. 542-561, 2017.

SILVA, E. **PIB**: O Estado do Ceará gastou menos com Educação em 2019 do que nos anos de 2017 e 2018. 2020. Disponível em: <https://blogdoedisonilva.com.br/2020/07/o-estado-do->

ceara-gastou-menos-com-educacao-em-2019-do-que-nos-anos-de-2017-e-2018/. Acesso em: 27 mar. 2023.

SILVA, M. C. G. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

SILVA, M. C.; MENEZES, J. S. da S. Educação (em tempo) Integral e Proteção Social na Baixada Fluminense: Retratos de uma Trajetória Conjunta. **Educação**, [s.l.], v. 47, n. 1, p. 1-23, 2022.

SILVA, M. O. S. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico-metodológico da pesquisa avaliativa. In: **Pesquisa Avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras, 2008. p. 89-178.

SILVA, P. A. D. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista**: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. 2017. 23 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, R. B.; SILVA, R. M. D. Educação integral e territórios articulados no Estado do Tocantins: uma abordagem política. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 9, p. 41-57, 2020.

SILVA, R. H. R.; SILVA, R. N.; MACHADO, R. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. 1-23, 2019.

SILVA, T. M. **Educação Integral ou Parcial?** Reflexões para além da extensão do tempo. Curitiba: Appris, 2019.

SOUSA, M. A. de. **Maracanaú**: História e vida! “O vôo das Maracanãs Auriverdes e o Pousos dos Ventos da Industrialização”. Fortaleza: Tropical, 1996.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologia**, Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20-45, 2006,

SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S.; COELHO, L. M. C. C.; BERNADO, E. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2017, p. 540-561.

SOUZA, L. M. de; OLIVEIRA, A. B. de. Avaliação de políticas públicas: modelos tradicional e pluralista. **Revista de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 305-313, 2015.

SOUZA, M. M. de; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n 3, p. 113-142, 2018.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TORRES JÚNIOR, P.; GUSSI, A. F.; SILVA, P. J. B. da; NOGUEIRA, T. A. Avaliar em Profundidade. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 5, p. 147-170, 2020.

TUMELERO, S. M. Intersetorialidade nas políticas públicas. **Guaju**, Matinhos, v. 4, n. 2, p. 211-230, 2018.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínica-qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VALENTE, L. de F.; PEREIRA, M. A. L. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**, [s.l.], v. 48, n.1, p. 1-22, 2023.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, 2020, p. 1573-1597.

WANDERLEY, M. B.; MARTINELLI, M. L.; PAZ, R. D. O. Editorial: Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 137, 2020, p. 7-13.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. **Revista Cocar**, [s.l.], v. 11, n. 21, p. 19-42, 2017.

## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA E TCLE



Universidade Federal do Ceará  
Programa de Pós-Graduação e Avaliação de Políticas Públicas

### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ao Ilmo Senhor George Lopes Valentim  
Secretário de Educação do Município de Maracanaú

Prezadas(os),

Eu Mirely Ribeiro Lopes Silva, matrícula 517499, discente do Mestrado (Profissional ou Acadêmico) em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), estou desenvolvendo um projeto de dissertação sobre: **AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO DISTRITO DA PAJUÇARA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ (CEARÁ)**. Sendo assim, solicito a vossa contribuição com a realização do estudo, sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa. O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da discente, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares. Agradecemos sua contribuição em participação como colaborador de pesquisa e solicitamos a sua autorização para pesquisa de informações para estudos acadêmicos, bem como publicações em eventos e revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, será referenciado o projeto em questão, mantendo-se o sigilo necessário quando tratar-se de nomes. Informamos que essa pesquisa não acarretará nenhum dano material ou pessoal para as partes (pesquisador e pesquisado).

**Objetivo geral da pesquisa: de Avaliar o “Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE)” nas escolas municipais do Distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará), a partir da abordagem da avaliação em profundidade.**

Os(as) pesquisadores(as) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

<p><i>Maria de Nazaré Moraes Soares</i> Prof. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (UFC) – Siape 1685520</p>	<p><i>Mirely Ribeiro Lopes Silva</i> Mirely Ribeiro Lopes Silva Matrícula: 51749 CPF: 660.670.303-49</p>
---	--

Considerando, que fomos informados (as) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em autorizar a utilização dos dados em pesquisa científica. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Fortaleza, 27 de NOVEMBRO de 2023.

PREFEITURA DE MARACANAÚ  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
 Colegiado de Pesquisa  
 Cargo/Função: Diretor de Gestão / D126T02  
 CPF: 321430013-04

## APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ETNOCULTURAL



**Universidade Federal do Ceará**  
**Programa de Pós-Graduação e Avaliação de Políticas Públicas**

**Autorização do Questionário Socioeconômico e Etnocultural**

Ao Ilmo Senhor George Lopes Valentim  
Secretário de Educação do município de Maracanaú

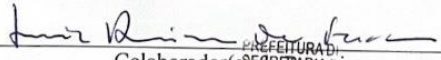
Prezadas(os),

Eu Mirely Ribeiro Lopes Silva, matrícula 517499, discente do Mestrado (Profissional ou Acadêmico) em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), estou desenvolvendo um projeto de dissertação sobre: **AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO ESCOLAR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO DISTRITO DA PAJUÇARA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ (CEARÁ)**. Sendo assim, solicito a vossa autorização para aplicação de um questionário socioeconômico e etnocultural com as famílias dos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, que participam do Programa do Desenvolvimento das Atividades no Contraturno as instituições educacionais abaixo:

- Antônio de Albuquerque Sousa Filho EMEIEF
- Evandro Ayres de Moura EMEF
- Sinfrônio Peixoto de Moraes EMEIF
- Tereza de Calcutá EMEF Madre

Considerando, que fomos informados (as) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, na carta de apresentação para pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) declaro o meu consentimento em autorizar a aplicação do Questionário Socioeconômico e Etnocultural nas instituições escolares mencionadas. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Fortaleza, 27 de NOVEMBRO de 2023.

  
\_\_\_\_\_  
Colaborador(a) em Pesquisa  
CARGO/FUNÇÃO: Professor  
CPF: 321430013-04

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO  
SOCIOECONÔMICO E ETNOCULTURAL**

1. Nome do responsável pelo estudante

---

2. Grau de parentesco com o aluno

---

3. Sexo

Masculino

Feminino

4. Qual é a sua cor ou etnia

Branca

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Quilombola

Outros

5. Qual sua idade?

18 a 21 anos

22 a 25 anos

26 a 29 anos

30 a 33 anos

34 a 37 anos

38 a 41 anos

42 a 45 anos

Acima de 45 anos

6. Qual seu estado civil?

Solteiro(a)

Casado(a)

Divorciado(a)

União estável

Viúvo(a)

7. Qual o seu nível de escolaridade?

Não sabe ler

Ensino fundamental incompleto

Ensino fundamental concluído

Ensino médio incompleto

Ensino médio concluído

Ensino técnico incompleto

Ensino técnico concluído

Ensino superior incompleto



( ) Ensino superior completo outros

8. Você mora em:

( ) Casa alugada

( ) Casa própria

( ) Casa cedida ou emprestada

( ) Mora com algum familiar

( ) Outros

9. Onde você mora tem saneamento básico?

( ) Sim

( ) Não

10. Onde você mora tem água encanada?

( ) Sim

( ) Não

11. Onde você mora tem rede de esgoto?

( ) Sim

( ) Não

12. Qual o meio de transporte que é utilizado pelo estudante para ir ao programa do contraturno escolar?

( ) A pé

( ) Automóvel

( ) Ônibus

( ) Bicicleta

( ) Transporte escolar pago pela família

( ) Outros \_\_\_\_\_

13. Por conta da pandemia do covid-19 sua família teve que mudar de endereço?

( ) Sim

( ) Não

14. Você trabalha:

( ) Sim

( ) Não

15. Caso você trabalhe, qual a sua ocupação?

---

16. Qual sua renda familiar?

( ) Meio salário mínimo (660,00 reais)

( ) Um salário mínimo

( ) Dois salários mínimos

( ) Mais de dois salários-mínimos

17. Qual o número de pessoas que vivem da renda familiar?

( ) Uma

( ) Duas

- Três
- Quatro
- Cinco
- Outros

18. Sua família é cadastrada no cadastro único do governo federal?

- Sim
- Não
- Desconheço

19. Você é beneficiado por algum programa social do governo?

- Bolsa família
- Vale gás
- Auxílio catador
- Mais infância Ceará
- Nenhum
- Outros \_\_\_\_\_

20. Você segue alguma religião? Se sim, qual?

- Católica
- Evangélica
- Atriz africana (umbanda, candomblé e outros)
- Espírita
- Nenhuma
- Outros

**APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADOR/TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ**

<b>BLOCO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>QUESTÃO</b>
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Cargo/Função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Quais os objetivos e concepções da secretaria de educação com a execução do programa nas escolas? B) O PDACE é considerado um programa indutor de educação integral e em tempo integral para secretaria de educação? Ou apenas de tempo integral? C) A secretaria de educação dispôs de estratégias intersetoriais para a formulação e implantação do programa nas escolas? Se dispõe, quais estratégias? D) O PDACE vem contribuindo com a elevação da qualidade do ensino do município de Maracanaú-CE?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Qual o motivo da idealização e implantação do PDACE nas escolas municipais com recurso próprio? Teve relação com a meta 6 do PNE II. B) Descreva sobre a trajetória institucional do programa PDACE. C) Na implantação do PDACE as escolas beneficiadas foram as que não receberam o recurso do Novo Mais Educação do governo federal. E atualmente, quais critérios são utilizados? D) Foi pensando algum transporte público com o intuito de que favorecer o acesso e permanência dos educandos no programa? E) O município reproduziu o programa Novo Mais Educação de âmbito federal, porém houve uma análise das especificidades locais da rede municipal?
4	Identificar temporalidade e territorialidade e da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Por se tornar uma política local, foi pensado pelo município de Maracanaú, uma reestruturação das escolas públicas garantindo espaços, mobiliários, produção de material didático, dentre outros que viabilizasse a operacionalização do programa no contexto educacionais das escolas? B) O PDACE pode ser considerado um programa de enfrentamento das desigualdades educacionais e de combate a vulnerabilidade social no município de Maracanaú? C) A secretaria de educação acredita que o PDACE favorece o desenvolvimento do processo de construção da cidadania dos alunos? D) A Secretaria de Educação de Maracanaú acompanha se as atividades desenvolvidas nas escolas estão interligadas com os objetivos e concepções do programa? Se acompanha, como se faz o acompanhamento?

**APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORA DO PDACE DA ESCOLA**

<b>BLOCO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>QUESTÃO</b>
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Cargo/Função: E) Escola:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Você avalia o programa como uma política de educação integral e de tempo integral? B) Os objetivos e concepções do PDACE estão interligados com as demandas educacionais dos educandos? C) São articuladas ações intersetoriais com a comunidade escolar que favoreça o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar? Se sim, quais ações?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Existem diferenças na execução do Programa Novo Mais Educação para o PDACE na escola? Se sim, quais? B) Houve alguma mudança na concepção e objetivos do programa da sua implantação para os dias atuais? C) Qual o critério de escolha dos alunos para participarem na implantação do programa? Houve mudança atualmente? D) Na sua percepção se a SME disponibilizasse um transporte escolar, contribuía com elevação da frequência dos alunos no programa? E) No percurso do programa existem práticas educativas conectadas ao projeto político pedagógico da escola? Ou são executadas de maneira isolada?
4	Identificar temporalidad e territorialidad e da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Houve melhorias na organização da estrutura física, pedagógica nas escolas para execução do programa? B) O programa contribuir para diminuir a evasão escolar, as desigualdades educacionais e amplia a permanência dos alunos na escola? C) Você tem o programa como uma estratégia de enfrentamento dos problemas socioeducativos que contribui para a diminuição da vulnerabilidade dos alunos e para elevação da aprendizagem?

**APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO ESCOLAR**

<b>BLOCO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>QUESTÃO</b>
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Cargo/Função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Na sua concepção qual a intencionalidade da secretaria de educação (SME) com a continuidade do programa de tempo integral no âmbito municipal? B) Os objetivos e concepções da política articulam-se as demandas educacionais da escola? C) Você avalia o PDACE como uma política de educação integral e de tempo integral? D) A escola busca ações intersetoriais com outras instituições que favoreça o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar? Se sim, quais ações?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Como se deu a implantação do Programa de Desenvolvimento das atividades no Contraturno Escolar na escola? B) Descreva sobre a trajetória do Programa Novo Mais Educação para o PDACE na escola. C) Existem diferenças na execução do Programa Novo Mais Educação para o PDACE na escola? Se sim, quais? D) São tomadas ações pela gestão escolar para assegurar a adesão e permanência dos alunos no programa? Se sim, quais?
4	Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) A gestão escolar oferece condições necessárias para oferta do PDACE na escola? B) Qual a importância do programa para a diminuição das desigualdades educacionais, evasão escolar e vulnerabilidade social? C) O programa para a promoção da cidadania dos alunos?

**APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEDIADORA DE APRENDIZAGEM E FACILITADORA**

<b>BLOCO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>QUESTÃO</b>
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Cargo/Função:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Você compreende a diferença de uma educação integral e uma educação de tempo integral? B) Você avalia o PDACE como uma política de educação integral e de tempo integral? C) Os objetivos e concepções do Programa de Desenvolvimento das atividades no Contraturno Escolar se relacionam com a realidade dos alunos que são contemplados pelo programa?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) A dinâmica do programa PDACE ao longo do ano letivo tem contribuído para melhorar as capacidades e competências dos alunos com dificuldades de aprendizagem? B) Como profissional que atua no PDACE, na sua percepção qual é a importância da continuidade do programa para os alunos desta escola?
4	Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) As ações desenvolvidas no PDACE são pensadas considerando o contexto socioeducativo e pleno desenvolvimento dos educandos? B) Os alunos que participam do programa encontram-se em situação de vulnerabilidade social? Se sim, na sua percepção o programa contribui com a diminuição desta vulnerabilidade? C) São utilizados espaços da comunidade da Pajuçara para o desenvolvimento de alguma atividade desenvolvida no programa? D) Há interação da SME na execução e acompanhamento do programa na escola para além das formações pedagógicas?

**APÊNDICE H – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA**

<b>BLOCO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>QUESTÃO</b>
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Grau de parentesco com o aluno:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) O que você compreende do programa do contraturno escolar? B) Qual a importância do PDACE na dimensão socioeducativa dos alunos da comunidade da Pajuçara?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Na sua percepção a dinâmica do programa contribui com a melhoria da qualidade do ensino da comunidade da Pajuçara? B) Qual a maior dificuldade para você garantir a permanência do aluno no programa?
4	Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) As atividades desenvolvidas no programa atendem a expectativa da família? B) Você acredita que o programa diminui o risco da vulnerabilidade social dos alunos? C) A escola proporciona um ambiente favorável para o desenvolvimento do programa?