



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

SAMUEL AQUINO VIEIRA DA SILVA

**APRENDER MAIS EM FORTALEZA: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL**

FORTALEZA

2024

SAMUEL AQUINO VIEIRA DA SILVA

**APRENDER MAIS EM FORTALEZA: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL**

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

Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes

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)

S583a Silva, Samuel Aquino Vieira da.

Aprender Mais em Fortaleza : Uma avaliação da política de Educação Integral em uma escola municipal /
Samuel Aquino Vieira da Silva. – 2024.
187 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Elione Maria Nogueira Diógenes .

1. Educação Integral. 2. Política educacional. 3. Programa Aprender Mais. 4. Fortaleza. 5. Efetividade escolar. I. Título.

CDD 320.6

SAMUEL AQUINO VIEIRA DA SILVA

APRENDER MAIS EM FORTALEZA: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal Ceará, (UFC), para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovado em 16 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes
Orientadora (UFAL)

Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto
Membro Titular Interno (UFC)

Profa. Dra. Dra. Inalda Maria dos Santos
Membro Titular Externo (UFAL)

À minha mãe e à minha esposa por ouvir, incentivar, apoiar, com toda atenção e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Leontina Aquino Silva.

Ao meu pai, Carlos Vieira da Silva (*in memoriam*).

À meu irmão, Saulo Aquino Vieira da Silva.

À minha esposa, Carolina Martins Pontes.

À minha orientadora, Elione Maria Nogueira Diógenes.

Às minhas amigas e amigos, principalmente, Ivo Cunha.

Aos professores, Inalda Maria dos Santos e Ruy de Deus e Mello Neto.

Aos colegas da Escola Municipal Dom José Tupinambá da Frota.

À SME e Distrito 3.

À gestão e professores da Escola Municipal São Raimundo.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire, 1992, p. 155).

RESUMO

Esta dissertação avalia o Programa Aprender Mais, uma iniciativa de educação integral implementada em Fortaleza, Ceará. O estudo foca na modalidade Aprender Mais Escola, uma das seis modalidades do programa e o contextualiza dentro da trajetória das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil. A pesquisa se situa na interseção entre políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas, buscando compreender como o Aprender Mais se materializa no cotidiano escolar. O objetivo geral é avaliar como o Programa Aprender Mais se concretiza em uma escola pública municipal de Fortaleza, no período de 2019 a 2024. Os objetivos específicos são: Reconhecer a concepção de educação integral no Programa Aprender Mais; compreender como a gestão escolar utiliza o Programa Aprender Mais para contribuir com a aprendizagem dos alunos; analisar as percepções dos diferentes atores sobre o programa no cotidiano escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso e a avaliação em profundidade. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental, entrevistas com diferentes atores da comunidade escolar (gestores, professores, mediadores, pais e técnicos da Secretaria Municipal de Educação) e observação direta na escola. Os resultados da pesquisa apontam que o Programa Aprender Mais, embora represente um avanço na busca por uma educação mais justa e integral, ainda se encontra em um processo de construção e enfrenta desafios que exigem atenção dos gestores públicos e da comunidade escolar. Dentre os desafios, destacam-se a necessidade de aprimorar a formação dos monitores, a infraestrutura das escolas e a comunicação com as famílias. Conclui-se que o Programa Aprender Mais, na modalidade Aprender Mais Escola, representa uma busca por uma educação mais equitativa e integral, no entanto, ainda se encontra em um processo dialético de construção e reconstrução, refletindo os desafios mais amplos da educação integral no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: Educação Integral; política educacional; Programa Aprender Mais; Fortaleza; efetividade escolar.

ABSTRACT

This dissertation evaluates the Aprender Mais Program, a comprehensive education initiative implemented in Fortaleza, Ceará. The study focuses on the Aprender Mais Escola modality, one of the six modalities of the program, and contextualizes it within the trajectory of policies to extend the school day in Brazil. The research is situated at the intersection of public education policies and pedagogical practices, seeking to understand how Aprender Mais materializes in the daily school routine. The general objective is to evaluate how the Aprender Mais Program is implemented in a municipal public school in Fortaleza, from 2019 to 2024. The specific objectives are: to recognize the concept of comprehensive education in the Aprender Mais Program; to understand how school management uses the Aprender Mais Program to contribute to student learning; to analyze the perceptions of different actors about the program in the daily school routine. The research adopts a qualitative approach, using the case study method and in-depth evaluation. The data collection instruments used were: document analysis, interviews with different actors in the school community (managers, teachers, mediators, parents and technicians from the Municipal Department of Education) and direct observation at the school. The results of the research indicate that the Aprender Mais Program, although representing progress in the search for a fairer and more comprehensive education, is still in a construction process and faces challenges that require attention from public administrators and the school community. Among the challenges, the need to improve the training of monitors, the infrastructure of schools and communication with families stands out. It is concluded that the Aprender Mais Program, in the Aprender Mais Escola modality, represents a search for a more equitable and comprehensive education, however, it is still in a dialectical process of construction and reconstruction, reflecting the broader challenges of comprehensive education in contemporary Brazil.

Keywords: Comprehensive Education; educational policy; Learn More Program; Fortaleza; school effectiveness.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Metas do 1º ciclo do IDEB (2007-2021) e conceitos IDEB (2005-2023) da Escola Municipal São Raimundo (Fortaleza – CE) | 111 |
|---|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Estudos selecionados sobre educação integral no Brasil..... | 55 |
| Quadro 2 – Distribuição da carga horária programa Aprender Mais Escola..... | 84 |
| Quadro 3 – Rotina semanal sugerida para o Programa Aprender Mais Escola..... | 85 |
| Quadro 4 – Evolução das matrículas do Programa Aprender Mais por distrito educacional em Fortaleza (2019-2023)..... | 88 |
| Quadro 5 – População consolidada por regional de Fortaleza, em 2021-2022 | 104 |
| Quadro 6 – População consolidada por bairro dentro dos territórios da Regional 3 (onde se localiza o bairro Rodolfo Teófilo), segundo a faixa etária, de Fortaleza, em 2021-2022 | 105 |
| Quadro 7 – Notas SAEB (2005-2023) da EM São Raimundo (Fortaleza – CE)..... | 112 |
| Quadro 8 – Taxa de aprovação (2005-2023) da Escola Municipal São Raimundo (Fortaleza – CE)..... | 112 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de dissertações e teses encontradas na BDTD por palavra-chave.52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

| | |
|--------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CECR | Centro Educacional Carneiro Ribeiro |
| CEDEC | Célula de Desenvolvimento Curricular do Ensino Fundamental |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEETI | Coordenadoria de Educação em Tempo Integral |
| CIEPs | Centros Integrados de Educação Pública |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| COEF | Coordenadoria de Ensino Fundamental |
| COPLAN | Coordenadoria de Planejamento |
| COVIS | Coordenadoria de Vigilância em Saúde |
| DCRC | Documento Curricular Referencial do Ceará |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EI | Educação Integral |
| EII | Educação Integral e Integrada |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPECE | Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará |
| JEPP | Jovens Empreendedores Primeiros Passos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MAPP | Programa de Pós Graduação em Avaliação de Políticas Públicas |
| MEC | Ministério da Educação |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |

| | |
|--------|--|
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PCCS | Plano de Cargos, Carreiras e Salários |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PME | Programa Mais Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNME | Programa Novo Mais Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEGER | Secretaria Municipal da Gestão Regional |
| SER | Secretaria Executiva Regional |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SPAEC | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | ASPECTOS GERAIS: A EDUCAÇÃO INTEGRAL..... | 23 |
| 2.1 | O discurso legal da educação integral..... | 24 |
| 2.2 | Concepções históricas de educação integral..... | 33 |
| 2.3 | O surgimento do programa mais educação | 40 |
| 2.4 | Contexto histórico/político e o programa novo mais educação | 43 |
| 2.5 | O Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): contextualização, impactos e desafios..... | 45 |
| 2.5.1 | <i>O IDEB: contextualização, metodologia e impactos</i> | 45 |
| 2.5.2 | <i>Críticas, limitações e desafios do IDEB</i> | 46 |
| 2.5.3 | <i>O IDEB e as políticas de educação integral</i> | 48 |
| 2.5.4 | <i>Importância do IDEB para as avaliações externas e como ferramenta do novo gerencialismo</i> | 49 |
| 3 | PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA APRENDER MAIS | 51 |
| 3.1 | Metodologia de revisão das obras sobre o tema | 51 |
| 3.1.1 | <i>Processo de seleção e análise das obras</i> | 51 |
| 3.1.2 | <i>Justificativa da seleção da base de dados</i> | 54 |
| 3.1.3 | <i>Síntese e análise crítica das obras</i> | 55 |
| 3.2 | Referencial teórico: Educação integral - concepções, políticas e práticas..... | 58 |
| 3.2.1 | <i>Concepções e fundamentos da educação integral</i> | 58 |
| 3.2.2 | <i>Curriculum, tempos e espaços na educação integral</i> | 64 |
| 3.2.3 | <i>A dimensão comunitária e os desafios da educação integral</i> | 70 |
| 3.2.4 | <i>Considerações gerais</i> | 76 |
| 3.3 | Programa Aprender Mais de Fortaleza | 78 |
| 3.3.1 | <i>Contexto histórico e fundamentos</i> | 78 |
| 3.3.2 | <i>Estrutura e implementação do programa</i> | 81 |
| 3.3.3 | <i>Impactos e desafios do programa</i> | 86 |
| 3.3.4 | <i>Gestão e perspectivas futuras</i> | 89 |
| 4 | O PERCURSO METODOLÓGICO A PERSPECTIVA AVALIATIVA DA PESQUISA | 91 |
| 4.1 | Definição da perspectiva avaliativa priorizada na pesquisa..... | 92 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.2 | Definição da abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados | 95 |
| 4.3 | Definição do método de análise dos dados..... | 97 |
| 4.4 | O estudo de caso..... | 99 |
| 5 | AVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA APRENDER | |
| | MAIS NA ESCOLA SÃO RAIMUNDO | 102 |
| 5.1 | Contextualização do campo de estudo | 102 |
| 5.2 | Contexto educacional de Fortaleza | 107 |
| 5.3 | Contexto, desafios e perspectivas da Escola Municipal São Raimundo | 108 |
| 5.4 | Planejamento e execução da pesquisa de campo: Coleta de dados e procedimentos metodológicos | 113 |
| 5.5 | Organização das dimensões para análise do Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo | 116 |
| 6 | RESULTADOS - UMA VISÃO INTEGRADA DO PROGRAMA APRENDER | |
| | MAIS | 120 |
| 6.1 | Atores educacionais: Vozes e perspectivas..... | 120 |
| 6.2 | Documentos norteadores: Bases legais e pedagógicas | 123 |
| 6.3 | Concepção de Educação Integral no Programa Aprender Mais | 129 |
| 6.4 | Implementação do Programa Aprender Mais..... | 132 |
| 6.5 | Impactos observados na aprendizagem e no cotidiano escolar | 138 |
| 6.6 | Analizando as fragilidades do Programa Aprender Mais | 143 |
| 6.7 | Relação entre o programa e os índices educacionais | 145 |
| 6.7.1 | <i>Influência do Programa Aprender Mais nos índices educacionais: Uma análise cautelosa.....</i> | 149 |
| 6.8 | Articulação entre o programa e outras políticas educacionais | 150 |
| 7 | CONCLUSÕES..... | 156 |
| | REFERÊNCIAS..... | 160 |
| | APÊNDICE A – IMAGENS DAS ÁREAS INTERNAS E EXTERNAS DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO RAIMUNDO | 173 |
| | ANEXO A – CARTA DE INTENÇÃO..... | 176 |
| | ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 178 |
| | ANEXO C – QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS | 180 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa "Políticas Públicas e Mudanças Sociais" do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) - modalidade Mestrado Profissional - da Universidade Federal do Ceará (UFC). A pesquisa, de caráter avaliativo, tem como objeto o Programa Aprender Mais, por ser a principal iniciativa do governo municipal de Fortaleza para expandir a jornada escolar, buscando uma educação integral para os estudantes.

É fundamental salientar a relação do pesquisador com o objeto de estudo. Sua trajetória profissional teve início na Prefeitura de Fortaleza/CE, no ano de 2008, como professor pedagogo. Nesse contexto, ao longo da trajetória como professor, teve a oportunidade de observar, de forma mais ou menos próxima, diversas propostas de melhoria da qualidade da educação básica. No entanto, sempre questionou se essas propostas realmente se caracterizavam como educação integral. Nesse período, atuou diretamente com os programas Mais Educação/Novo Mais Educação/Aprender Mais, lecionando para turmas beneficiadas por essas iniciativas. Essa vivência despertou seu interesse em investigar como a proposta do programa se concretiza nas escolas e como essa abordagem de educação integral contribui para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos.

Sendo assim, este trabalho se apoia na concepção de educação integral como um processo formativo que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões – cognitiva, afetiva, física, social, cultural, ética e estética –, por meio da articulação entre os saberes escolares e os saberes da comunidade, da integração da escola com o território e da promoção da participação ativa de todos os atores sociais no processo educativo. Essa concepção está pautada na integração das escolas aos territórios, na perspectiva das comunidades, dos alunos, professores, na ampliação das interações dos estudantes, bem como suas oportunidades educacionais. Tal como Jaqueline Moll afirma, trata-se de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar as relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorizando os saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos (Paiva, 2018). A educação integral, nessa perspectiva, não é apenas uma tecnologia social, mas uma nova forma de viver a vida, que requer a reinvenção da organização do tempo e do espaço na escola, considerando o equilíbrio entre atividades intelectuais, físicas, alimentação e descanso.

O autor coaduna, portanto, com os aspectos abordados por autores como Jaqueline Moll, Cavaliere, Gonçalves, Gadotti, entre outros que constam no decorrer dos textos da dissertação.

A educação integral, em minha concepção, é um compromisso com uma formação integral, contextualizada, democrática, inclusiva e transformadora, que se preocupa com a formação de sujeitos capazes de construir conhecimento e não apenas sujeitos instruídos em um processo passivo de escolarização. Dessa forma, é importante incorporar não apenas o ponto de vista das secretarias, mas sobretudo dos gestores e profissionais da educação, uma vez que a educação integral não é uma mera modalidade que amplia a jornada ou a carga horária dos estudantes.

A educação em tempo integral e o desenvolvimento de uma educação integral para os estudantes são temas que vêm se consolidando no campo de debates, estudos e pesquisas. A implementação de programas do governo federal, como o Mais Educação/Novo Mais Educação, com foco na melhoria da qualidade do ensino, defende que essa abordagem é capaz de gerar avanços significativos na redução das desigualdades sociais e educacionais, contribuindo para a democratização do acesso à aprendizagem.

Nesse contexto, a proposta de educação em tempo integral, com foco na integralidade da educação dos estudantes, chega às escolas públicas brasileiras a partir de 2007, inicialmente em nível federal, através do Programa Mais Educação (PME). Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007), o PME tinha como objetivo implementar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, visando à formação integral dos estudantes. Abrangendo as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (Brasil, 2009), o programa foi sucedido, em 2016, pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria nº 1.144/2016. O PNME visava aprimorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental através da ampliação da jornada escolar (Brasil, 2016). A partir de 2019, em resposta à redução do programa federal Novo Mais Educação, o município de Fortaleza, por meio do Decreto Municipal nº 14.233, de 15/06/2018, criou o Programa Aprender Mais.

É importante ressaltar que a Política de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possui três eixos estruturantes: um na Educação Infantil com o Tempo Integral na modalidade creche (06 meses a 03 anos), e dois no Ensino Fundamental - a Política das Escolas de Tempo Integral e o Programa Aprender Mais. Este último se desdobra em seis modalidades: Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Projeto Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico e Turmas Avançadas (Fortaleza, 2023). A presente pesquisa foca especificamente na modalidade Aprender Mais Escola, que visa ampliar a jornada escolar de 4 para 7 horas diárias, com atividades no contraturno escolar focadas no fortalecimento da aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes.

É preciso reconhecer que a simples ampliação da jornada escolar e a oferta de atividades didático-pedagógicas, em turno e contraturno, não são suficientes para garantir uma educação integral de qualidade. Partindo dessa premissa, a experiência profissional e os estudos realizados apontam para a necessidade de uma compreensão mais complexa acerca das práticas da Educação em Tempo Integral.

A ampliação do tempo e do espaço na escola precisa ser repensada, desafiando paradigmas já debatidos por pesquisadores como Cavalieri (2007), Coelho e Cavalieri (2002), Moll (2012), Coelho, Azevedo e Paiva (2014) e Maurício (2009), entre outros. As pesquisas que diferenciam Educação Integral de Educação em Tempo Integral, no contexto da ampliação da jornada escolar, apontam para uma implementação controversa em sistema de turno e contraturno. Essa abordagem, com aumento gradual da carga horária, atende apenas parte dos alunos matriculados, priorizando aqueles em situação de vulnerabilidade social. O entendimento é que todos os alunos, devidamente matriculados, devem ter o direito à aprendizagem garantido, visando seu pleno desenvolvimento social e cultural.

Os desafios são inúmeros, e cabe ao Estado desenvolver políticas e programas educacionais que contem com a participação de todos os atores sociais, da comunidade ao professor. É fundamental levar em consideração a percepção daqueles que estão envolvidos na construção de um currículo que dialogue com o contexto local/cultural, suas características e demandas. A implementação de mudanças educacionais precisa se libertar do condicionamento ao sistema produtivo e financeiro, buscando, para além de ajustes globais, uma contribuição para o aprimoramento das capacidades humanas, compreendendo o desenvolvimento integral do sujeito a partir de propostas e projetos de uma educação integral nas escolas.

Nesse sentido, Leite (2012) afirma:

As propostas desses projetos não se prendiam apenas a um modelo escolar. Buscavam abordar todas as dimensões da formação dos indivíduos para além da dimensão cognitiva, valorizando aos seus demais aspectos e valorizando outros saberes, construídos a partir de novas experiências de aprendizagem. Os resultados apontaram que essas experiências conceberam a Educação Integral intimamente relacionada ao direito dos alunos de viver uma educação em tempo ampliado como um direito de cidadania, por meio da formação integral do indivíduo.

Com base nesse entendimento, o presente estudo visa avaliar, a partir do conhecimento, da participação, da experiência e da percepção dos diversos atores sociais, como a política do Programa Aprender Mais se materializou em uma escola pública municipal de Fortaleza, no período de 2019 a 2024.

Para melhor responder aos propósitos da pesquisa, utilizaremos como contexto histórico os anos de 2007 a 2015, período em que o programa era de iniciativa federal e se chamava Mais Educação; o ano de 2016, quando o programa foi reformulado para o Novo Mais Educação; e a partir de 2019, quando o programa tornou-se iniciativa local (Fortaleza), com a denominação Aprender Mais. A pesquisa será realizada em uma escola municipal de Fortaleza que utiliza o Programa Aprender Mais em sua gestão.

Nesse contexto, algumas inquietações norteiam a pesquisa:

- a) Como identificar uma educação integral no Programa Aprender Mais?
- b) Qual a percepção da gestão escolar e dos demais atores sociais (comunidade escolar) sobre o Programa?
- c) O que mudou na escola com a implementação do novo programa? Houve melhoria no desempenho dos alunos nas disciplinas de português e matemática?
- d) Quais dificuldades e desafios a gestão escolar enfrentam para que o programa funcione adequadamente?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é: avaliar como o Programa Aprender Mais se concretiza em uma escola pública municipal de Fortaleza, no período de 2019 a 2024.

Os objetivos específicos são:

- Reconhecer a concepção de educação integral no Programa Aprender Mais;
- Compreender como a gestão escolar utiliza o programa Aprender Mais para contribuir com a aprendizagem dos alunos;
- Analisar as percepções dos diferentes atores sobre o impacto do programa no cotidiano escolar.

É importante mencionar que, após buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não foram encontrados registros de pesquisas com esse tema. A literatura sobre o Aprender Mais ainda é escassa.

Diante disso, a presente pesquisa se faz necessária, considerando as recentes mudanças no panorama educacional brasileiro, que têm como meta elevar a aprendizagem dos alunos e promover o funcionamento das escolas em tempo integral.

Acreditamos que este estudo contribuirá para o aprofundamento do debate sobre o tema junto à comunidade acadêmica e ao público em geral, por se tratar de uma pesquisa empírica que busca compreender a realidade in loco.

Para atingir os objetivos da pesquisa, adotaremos uma abordagem metodológica qualitativa, que permitirá o estudo do fenômeno por meio do contato direto com a realidade investigada, valorizando a perspectiva dos participantes para compreender como o fenômeno

se manifesta em seus diversos aspectos (Bogdan e Bliklen, 1982 apud Lüdke e André, 1986, p. 11-13). Dentro dessa abordagem, serão empregadas diferentes técnicas, como pesquisa bibliográfica, análise documental, observação in loco, além de entrevistas individuais.

A análise bibliográfica, baseada em obras sobre o tema, busca aprofundar o arcabouço teórico da pesquisa, utilizando livros, artigos e periódicos que expressem diferentes concepções sobre educação integral e sobre as políticas de ampliação da jornada escolar.

As discussões sobre educação integral e os estudos sobre as políticas de ampliação da Jornada Escolar, na perspectiva da educação em tempo integral, não são recentes no cenário educacional brasileiro. Desde o início do século XX, nomes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já defendiam ações que contribuíssem para o desenvolvimento integral de crianças e jovens, bem como a ampliação do tempo dedicado à vida escolar como estratégia para a formação cidadã. Essa trajetória demonstra as diversas tentativas de viabilizar processos escolares mais democráticos.

Com base nesses precursores, a análise das questões propostas na pesquisa se baseará nas contribuições de diferentes autores: Coelho (2009, 2014, 2017), Paro (2009) e Cavaliere (2004, 2017) e Gallo (2002) sobre os conceitos de Educação integral; Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009, 2014) e Moll (2009) sobre os estudos da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação em tempo integral; Xavier (2012) sobre a qualidade da educação e política educacional.

A pesquisa analisará também materiais institucionais, como leis, decretos, portarias e editais que subsidiarão a análise do contexto da implementação dessa política pública na educação em Fortaleza.

Para compreender o termo "avaliação de políticas públicas", serão utilizados os trabalhos de autores como Souza (2014, 2017), Secchi (2020), Arretche (2001, 2002), Gatti (2006, 2007, 2019) e Faria (2005). Souza (2017, p15) aborda a avaliação de políticas públicas como pesquisa social, afirmando que, nesse papel, ela representa um subcampo dentro do campo das políticas públicas. Este, por sua vez, abrange agenda, formulação, implementação e a própria avaliação.

Adicionalmente Souza (2014) ressalta que, nas últimas décadas, a avaliação de políticas públicas ganhou visibilidade no Brasil. No entanto, como pesquisa social aplicada, ainda se produz pouca avaliação de políticas públicas no país. A autora afirma que “[...] a avaliação [...] como pesquisa social ainda está longe de ser reconhecida, na prática. Ultimamente, inclusive, tem sofrido uma espécie de ataque virulento do que se convencionou chamar de avaliação gerencialista” (Souza, 2014, p. 11).

Além dessas concepções, destaca-se a perspectiva de Derlien (2001 apud Faria, 2005), que atribui à avaliação um papel central na produção de informações sobre os resultados das políticas. Essa visão privilegia a aferição e a medição dos resultados, em uma abordagem estritamente quantitativa, em detrimento da qualidade, configurando uma perspectiva regulatória e positivista.

Lejano (2012), por sua vez, propõe que, para superar as limitações dos modelos tradicionais de análise de políticas, o avaliador deve considerar as múltiplas dimensões da experiência e da compreensão da política em estudo. É preciso estar atento à complexidade dos fenômenos, compreendendo-os como realmente ocorrem e onde se manifestam, considerando a multiplicidade de atores envolvidos.

Nesse sentido, Rodrigues (2008) apresenta a avaliação em profundidade como uma nova proposta para a análise de políticas públicas. A autora argumenta que “[...] quanto mais nos aprofundamos na situação estudada, mais ampliamos o campo de investigação. Observamos o que está à frente, aos lados, acima e abaixo, pois a compreensão focada, direcionada, certamente a mais fácil, com certeza será sempre limitada” (p. 10).

Gussi (2017, p. 4) também defende que “[...] a avaliação deve se concentrar na compreensão de como os diferentes atores envolvidos nas políticas as concebem e entendem seus resultados e impactos, a partir de referenciais próprios da cultura desses atores”.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa se baseará na proposta de avaliação em profundidade, defendida e difundida por Rodrigues (2008). A autora argumenta que, ao combinar a análise de conteúdo (texto) com a análise de contexto da formulação da política e o espectro temporal e territorial, é possível analisar a coerência ou a dispersão do programa ao longo de sua trajetória pelas vias institucionais.

Para guiar o leitor através da investigação proposta, a dissertação estrutura-se em uma jornada analítica que se inicia na presente introdução. Aqui, delineamos o interesse do pesquisador pelo tema, contextualizamos o problema de pesquisa e explicitamos os objetivos que norteiam a discussão. A relevância do estudo reside em sua busca por compreender como o Programa Aprender Mais se concretiza em uma escola municipal de Fortaleza, considerando o contexto mais amplo das políticas de educação integral no Brasil.

Na sequência, o capítulo subsequente apresenta a perspectiva avaliativa que sustenta a pesquisa, detalhando a metodologia de avaliação em profundidade e os procedimentos de coleta e análise de dados. Em seguida, mergulhamos na política nacional de ampliação da jornada escolar, traçando sua trajetória histórica e analisando os programas federais Mais Educação e Novo Mais Educação, com foco em seus aspectos legais, concepções e desafios.

A partir dessa contextualização nacional, o estudo se volta para a realidade de Fortaleza, examinando a implementação dos programas federais no município e a posterior criação do Programa Aprender Mais. Uma análise comparativa entre esses programas desvenda suas nuances, convergências e divergências.

O foco da pesquisa se intensifica com o estudo de caso na Escola Municipal São Raimundo. Apresentamos a história da instituição, seu contexto socioeconômico e seus indicadores educacionais, contextualizando a implementação do Programa Aprender Mais em sua realidade específica. A partir dessa imersão no contexto escolar, analisamos os resultados da implementação do programa, considerando tanto a percepção dos atores envolvidos (técnicos, gestores, professores, mediadores e pais) quanto os dados oficiais de desempenho, com ênfase nos índices do IDEB.

Por fim, as considerações finais tecem uma análise crítica dos fatores que influenciam a execução do Programa Aprender Mais, identificando desafios e potencialidades. A partir dos questionamentos e observações da pesquisa, apontamos caminhos para o aprimoramento do programa e para a consolidação de uma política de educação integral mais eficaz e contextualizada em Fortaleza.

2 ASPECTOS GERAIS: A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O tema da educação integral não é novo e está presente na história da educação brasileira desde o início do século XX. No entanto, sua consolidação como concepção de educação ainda não é uma realidade no país. Entre avanços e retrocessos, o tema da educação integral oscila entre maior ou menor presença nos debates educacionais.

Desde as escolas-parques de Anísio Teixeira, diversas tentativas pontuais de implementação da educação integral foram realizadas, através de políticas públicas voltadas para essa finalidade. No início do processo de redemocratização do país, surge a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados e implementados, no Rio de Janeiro, por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, que recolocaram o tema da educação integral nos debates educacionais. Essas propostas, que representam marcos para a educação pública brasileira, são referências centrais nas pesquisas sobre o tema.

Ao longo dos anos, novas propostas de educação integral surgiram e passaram a ocupar espaço nos debates acadêmicos sobre a escola pública e a ampliação da jornada escolar. Em 2007, durante o segundo governo do presidente Lula (2007-2011), foi criado o Programa Mais Educação. Durante o período em que esteve ativo, o programa se configurou como um indutor das políticas de educação integral no país. Embora atendesse alunos em tempo integral, o programa incentivava a criação de propostas de educação integral pelas redes públicas, expandindo a oferta para toda a escola. A participação não se restringia a alunos selecionados por critérios de vulnerabilidade social ou por residirem em áreas de risco.

Os avanços recentes na legislação sobre a educação integral se iniciam na Constituição Federal de 1988, que menciona o tema sem defini-lo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN 9394/96) aponta para a necessidade de esforços conjuntos para a oferta da educação integral, sem defini-la. A Lei 13.005/14, que institui o Plano Nacional de Educação, propõe a ampliação progressiva da jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias e retoma a educação integral como possibilidade para a formação integral do indivíduo.

Muitos estudos e pesquisas (Coelho, 2014; Paro, 2009; Cavalieri, 2004, 2017 Souza, 2018; Silva, 2019; Oliveira, 2020) abordam o tema da educação integral, discutindo, entre outras questões, seus aspectos teórico-metodológicos. Como afirma Coelho (2014), não há uma única definição para o conceito de educação integral, que sempre estará relacionada à visão de mundo, de sociedade e de escola do seu formulador.

Este estudo tem como foco o Programa Aprender Mais, inserido em uma proposta de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Este capítulo discutirá as

especificidades e ramificações das concepções de educação integral e de educação em tempo integral, buscando esclarecer a distinção entre essas terminologias, além de ampliar o debate sobre o tema.

Ao discutir o conceito de educação integral, é preciso reconhecer que ele pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Destacamos a seguir a concepção sócio-histórica, como aponta Coelho (2009):

Em termos sócio-históricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração as tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo (Coelho, 2009, p. 83).

É importante destacar que o conceito de educação integral não é hegemônico, tendo sido interpretado de diferentes formas ao longo da história, dependendo do modelo político-ideológico adotado. Concordamos com Coelho (2009) sobre a necessidade de analisar o tema da educação integral considerando seu contexto histórico, para que a compreensão seja precisa:

[...] se empreendermos uma pesquisa sobre o tema educação integral, verificamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de o apreendermos de forma bastante abrangente e, consequentemente, pouco precisa. Nesse sentido, conforme apontamos anteriormente, a possibilidade de discuti-lo a partir das matrizes ideológicas que, sociohistoricamente, constituem as sociedades modernas, é uma opção que fizemos e que, a nosso ver, permite compreender avanços e recuos de concepções e práticas desse olhar mais completo para a educação (Coelho, 2009, p. 84).

Assim, compreender o contexto no qual o conceito se insere, analisando as analogias em torno do que ele representa em dado momento histórico, bem como suas nuances e o modelo de sociedade que o sustenta, nos auxiliará a construir uma compreensão mais ampla das concepções de educação integral adotadas ao longo da história.

2.1 O discurso legal da educação integral

A educação integral sempre esteve presente nas discussões e reflexões sobre a formação integral do sujeito. Ao longo dos anos, ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas e na legislação educacional em nível nacional e local.

Este estudo se fundamenta nos pressupostos da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2011b), utilizando como eixo de análise o conteúdo da política. O marco regulatório e a análise do material institucional que sustentam a construção da política pública em questão serão analisados a seguir.

Em nível federal, ao analisar o texto da Constituição Brasileira de 1988, não é identificado explicitamente os termos "educação integral" ou "tempo integral", porém, nos artigos 205, 206, 208, 211 e 227, há uma relação entre o que prevê a Lei e a concepção da educação integral apresentada neste trabalho:

- Artigo 205: Define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa concepção ampla de educação se alinha com a ideia de educação integral, que visa o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões.
- Artigo 206: Garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Esses princípios são pilares de uma educação integral que valoriza a diversidade e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.
- Artigo 208: Define a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A oferta de uma educação básica completa e inclusiva é um passo importante para a garantia de uma educação integral para todos.
- Artigo 211: Define as responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios em relação à educação, garantindo a colaboração entre os diferentes entes federados para a oferta de um ensino de qualidade. A articulação entre os diferentes níveis de governo é fundamental para a implementação de políticas de educação integral que atendam às necessidades específicas de cada região e comunidade.
- Artigo 227: Define os direitos da criança e do adolescente, incluindo o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. A garantia desses direitos é fundamental para a formação integral de crianças e adolescentes, que devem ter acesso a oportunidades educativas que promovam seu desenvolvimento em todas as suas dimensões.

A Constituição, mesmo sem usar os termos "educação integral" ou "tempo integral", defende uma visão ampla de educação, que se alinha com os princípios da educação integral.

As emendas constitucionais e a legislação posterior detalham as características e diretrizes para a implementação da educação integral no país.

Os principais documentos legais que sucederam a Constituição Federal de 1988 e que tratam sobre a Legislação Educacional são: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os Planos Nacionais de Educação 2001-2011 (Lei nº 10.172/2001) e 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), a lei nº 11.494/2007 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). No âmbito local, em Fortaleza, destacam-se o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 (Lei nº 10.371/2015) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019).

É importante lembrar que a Constituição Federal de 1988, embora não mencione diretamente a expressão “educação integral”, traz importantes conquistas sociais. O Artigo 205 define a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da Família”, garantindo o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que nos leva a compreender que esse direito está associado à formação integral.

Essa compreensão é reforçada pelo Artigo 215, que garante a todos “[...] o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (C.F, 1988), além da valorização da diversidade étnica e regional. Nessa perspectiva, a educação integral se configura como um direito de todos, considerando a diversidade como característica fundamental dos tecidos social e cultural dos países.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) também contribui para a formação de uma consciência, de que a educação de qualidade é um direito da criança e adolescente e, como reflexo, favoreceram a uma gradativa reflexão sobre a escola ao longo dos anos. Como expresso no Artigo 53: “A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho [...]” (Brasil, 1990).

Segundo Silva e Sousa (2017),

[...] aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu capítulo v, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte. (Silva e Sousa, 2017, p.15).

Já o Artigo 58 destaca alguns pré-requisitos para a construção de um currículo significativo e integrado à vida, os quais são fundamentais para a efetivação de uma formação integral. O artigo pressupõe uma jornada educativa ampliada, que utilize diferentes espaços formativos, para além da escola.

Art. 58. No processo educacional, serão respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-lhes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (Brasil, 1990).

O ECA prevê a proteção integral da criança e do adolescente e estabelece como direito a formação plena do indivíduo, para atuar na sociedade em que vive e se socializa. Para tanto, propõe um sistema articulado e integrado com as políticas sociais públicas, pois reconhece o papel da sociedade e da família como fundamental para o provimento desses direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96¹, é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Ela foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e regulamenta o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece os princípios do ensino. Segundo Xavier (2012), a LDB apresenta a Educação Básica como:

[...] um projeto de educação orgânico, sequencial e articulado em suas diversas etapas e modalidades, visto como um direito subjetivo de todo cidadão brasileiro. O referido projeto visa à construção de uma identidade nacional, respeitando as especificidades das distintas etapas e modalidades da Educação Básica, a diversidade das populações estudantis e as diferentes regiões do país. [...] Tais experiências, tratadas de forma disciplinar, ou interdisciplinar, por meio de projetos de trabalho, eixos temáticos e ou redes de aprendizagens, devem garantir, paulatinamente, a construção de uma proposta curricular não fragmentada, prevendo, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, uma base curricular comum e uma base diversificada, que deve constituir-se em um todo integrado (XAVIER, 2012, p. 36 a 38).

Em seu Artigo 1º, a LDB expressa uma concepção de educação que amplia a formação humana, vinculando-a ao mundo do trabalho e às práticas sociais, valorizando as experiências extraescolares:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

¹ [Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#)

A LDB, em seu Artigo 2º, destaca a importância de o processo educativo considerar a multidimensionalidade do sujeito, visando ao seu pleno desenvolvimento. Isso significa ir além do acúmulo de informações e trabalhar com todas as suas dimensões: cognitiva, emocional-afetiva e físico-corpórea, conforme indicado no Artigo 26, § 1º, inciso I, que trata dos currículos da educação infantil e do ensino fundamental. A lei aponta para uma formação humana integral, em consonância com o Artigo 1º, que define a educação como os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Artigo 34 da LDB propõe a ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão da jornada escolar:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Reforçando essa perspectiva, o Artigo 87 da LDB institui a Década da Educação e propõe o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, indicando que: “[...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996).

A ausência de uma definição clara do que seria a educação em tempo integral no texto da LDB gerou debates entre os profissionais da educação sobre as contribuições e desafios do tempo integral para a formação dos alunos. A relação entre educação integral e tempo integral também foi amplamente debatida, o que gerou subsídios para as legislações posteriores.

Embora a LDB já apontasse a ampliação da jornada escolar como base para a construção da educação integral, quando define em seu Art. 34 que "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola", foi no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que prazos e estratégias para a efetivação de ações foram estabelecidos. A ampliação da jornada escolar para turno integral foi apresentada como um avanço qualitativo para universalizar o ensino, reduzir a repetência, diminuir as desigualdades sociais e democratizar o acesso à aprendizagem.

O PNE (2001-2011) define que as escolas de educação em tempo integral devem atender prioritariamente crianças em situação de vulnerabilidade, oriundas de famílias de baixa renda. Para além do atendimento pedagógico, prevê o cumprimento dos deveres escolares, a prática de esportes, o desenvolvimento de atividades artísticas e a alimentação adequada (no mínimo, duas refeições). O caráter assistencialista da ampliação do tempo escolar está presente, por exemplo, na Meta 22 das Diretrizes para a Educação Básica no Ensino Fundamental, que propõe prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-Educativas. A articulação da educação escolar com programas de renda mínima, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar também é evidenciada como estratégia para o acesso, a permanência e o sucesso escolar de crianças de famílias de baixa renda.

Com o objetivo de alcançar as metas do Plano Nacional de Educação 2001-2011, foi criado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas estruturado em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. O PDE propôs ações voltadas à melhoria da qualidade da educação básica.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Brasil, 2007a) se configurou como um importante avanço para a garantia do direito à educação em tempo integral e para a promoção de sua implementação. O FUNDEB ampliou o compromisso da União com a educação básica, aumentando seu investimento e criando um fundo único para financiar toda a educação. O tempo integral passou a ser considerado em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), com recursos destinados às diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, considerando a extensão do turno e incluindo recursos para as matrículas em tempo integral.

O FUNDEB definiu o ensino em tempo integral como: "[...] educação básica em tempo integral com jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]" (Brasil, 2007a).

Em consonância com o PDE, o Governo Federal lançou, por meio do Decreto Lei nº 6094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. O plano propõe a transformação da escola em um espaço da comunidade e a integração dos equipamentos públicos do entorno da escola como ambientes de aprendizagem. O plano defende a ampliação

do tempo de permanência dos alunos na escola como fator de melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2007b).

Artigo VII - ampliar a possibilidade de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; [...] Artigo 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 do educando com sua escola; [...] Artigo XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas [...] (Brasil, 2007b).

O Programa Mais Educação, lançado durante o governo Lula como parte dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação, tornou-se a principal iniciativa para promover a educação integral no país. Implementado em 2007, o programa tinha como metas ampliar a jornada escolar e reorganizar o currículo, promovendo um processo pedagógico que integrasse as diversas áreas do conhecimento com a cidadania, o meio ambiente, os direitos humanos, a cultura, as artes, a saúde e a educação econômica. Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação ampliou a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas organizadas em macrocampos, incluindo acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Em 2008, o programa teve início com a participação de 1.380 escolas em 55 municípios, nos 27 estados, beneficiando 386 mil estudantes. Em 2009, o programa foi expandido para 5 mil escolas em 126 municípios em todos os estados e no Distrito Federal, atendendo a 1,5 milhão de estudantes inscritos pelas redes de ensino por meio de um sistema online de captação de dados. Em 2015, o Mais Educação já estava presente em quase 60 mil escolas nos 26 estados e no Distrito Federal. Reformulado no governo Temer, o programa, a partir de 2016, passou a focar em atividades de reforço escolar em Português e Matemática, o que reduziu seu alcance para cerca de 25 mil escolas.

O Programa Mais Educação possibilitou a participação de diferentes setores da sociedade na reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem. O programa contou com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (Centro de Referência Em Educação Integral, 2020).

Parente (2017, p. 38) destaca o papel do Ministério da Educação como ator institucional fundamental para o avanço das políticas de educação integral, “[...] em meio ao crescimento do atendimento do Programa Mais Educação em todo o país”. Somado às discussões sobre o tema

na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, o programa resultou na criação de uma meta específica no Plano Nacional de Educação (PNE), o que representou, segundo a autora, “[...] uma “janela política” para o fortalecimento e manutenção da temática na agenda política”.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a educação em tempo integral é uma meta:

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. Estratégias: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Brasil, 2014).

A Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (2015-2025) de Fortaleza, em consonância com o PNE, define, em suas diretrizes (artigo 3.2.2), a ampliação progressiva da jornada escolar, garantindo a infraestrutura, os equipamentos e os espaços adequados para o desenvolvimento de uma educação integral que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano: afetiva, cognitiva, artística, espiritual, esportiva e sociocultural.

Os objetivos do PME (artigo 3.2.3) também enfatizam que o município deve promover uma educação integral de qualidade, com foco na apropriação, por parte dos estudantes, dos bens culturais da humanidade e na aprendizagem significativa, o que se reflete na melhoria dos indicadores educacionais. O artigo 3.2.4, que trata das metas e estratégias para a operacionalização do PME, propõe, como estratégia para alcançar a meta 2, assegurar a implementação e a atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas. A meta visa garantir o desenvolvimento de uma ação curricular voltada para a educação integral do educando em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promovendo as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, social, artística, esportiva e cultural (Brasil, 2017).

Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (2018) definiu o conceito de educação integral, independentemente da jornada escolar. Para a BNCC, a educação integral se baseia na construção de processos educativos que promovam aprendizagens significativas, que correspondam aos interesses e necessidades dos estudantes, atendendo às exigências da sociedade contemporânea. O documento propõe a superação da fragmentação dos

conhecimentos, a contextualização do que é aprendido, a aplicabilidade da aprendizagem na vida cotidiana e o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (Brasil, 2018).

A construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio teve início em 2018. Elaborado com a participação de educadores de diferentes áreas e com a colaboração da sociedade cearense por meio de consulta pública, o documento foi homologado em janeiro de 2019 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O DCRC destaca “que o desenvolvimento da educação integral é compromisso de todas as escolas, independente se sua jornada de trabalho é parcial ou integral” (Ceará, 2019, p.41).

A Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamentada pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, revoga os dispositivos da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A referida lei é regulamentada pelo Decreto Federal nº 10. 656, de 22 de março de 2021, que define a educação básica em tempo integral:

Art. 11. Para fins do disposto neste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2021).

Para Coelho (2009), é preciso construir uma relação entre a extensão (quantidade) e a intensidade (qualidade) do tempo vivenciado nos espaços escolares. Para a autora, a ampliação do tempo escolar representa mais oportunidades para a construção e a socialização de conhecimentos. No entanto, é fundamental compreender as diferentes significações do tempo, inclusive em relação ao processo educacional.

Diante desse contexto, questionamos se a escola, ao reorganizar seus espaços e tempos, sua estrutura organizacional, administrativa e de gestão, e ao possibilitar que seus alunos permaneçam mais tempo em suas dependências, efetivamente promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.2 Concepções históricas de educação integral

A educação integral sempre esteve presente nas discussões e reflexões sobre a formação integral do sujeito. No século XIX, diferentes correntes filosóficas e suas visões de mundo influenciaram a formação de crenças, hábitos e concepções epistemológicas.

Com base nos estudos de Wallerstein e Coelho (2009) aponta para o surgimento de três ideologias políticas nesse período: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Com suas especificidades e divergências, essas ideologias influenciaram diversos campos, incluindo o educacional e, especificamente, o tema da educação integral.

Compreender as diferentes perspectivas dessas correntes, de acordo com o contexto em que se inserem, nos permite aprofundar a análise do conceito de educação integral, considerando, inclusive, seus dissensos. As definições do conceito e como ele se desenvolveu ao longo da história serão apresentadas a seguir.

Segundo Gallo (2002), a emancipação humana era a utopia fundamental do século XIX. Cada corrente filosófica entendia a emancipação de uma forma: o positivismo, por meio das conquistas científicas e tecnológicas; o socialismo, em suas diversas nuances, por meio de uma revolução social que pusesse fim à dominação capitalista. Nesse contexto de diversidade de ideologias, surge o conceito de educação integral, acolhido e reinterpretado pelas diferentes correntes de pensamento, seguindo a lógica de cada uma.

Para compreender melhor a formação do conceito de educação integral, antes de analisar sua trajetória no século XX, especialmente entre as décadas de 1920 e 1930, faremos uma breve retrospectiva histórica, voltando aos primórdios do processo de civilização, na Antiguidade.

Coelho (2009) aponta que o conceito de educação integral tem suas raízes na paidéia grega, que, embora não utilizasse essa terminologia, propunha uma formação humana mais completa, que integrasse corpo e espírito:

Conforme podemos constatar, há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que a constituem, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo (Coelho, 2009, p. 85).

Durante muitos séculos, a educação integral não esteve presente nos debates, já que o modelo de educação formal e de escola, como o conhecemos hoje, ainda não estava consolidado. O tema volta a ser discutido a partir da Revolução Francesa, com a proposta de uma escola pública para todos. Essa proposta, que se organizava como lócus privilegiado do

trabalho educativo, se baseava na concepção de homem completo, recuperando características da formação proposta pela paidéia. No entanto, o pensamento anarquista traria novas perspectivas, como a discussão sobre a formação estética, como parte da formação completa, integral.

Segundo Coelho (2009):

Mais tarde é com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Com Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sébastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram (Coelho, 2009, p. 86).

Para Gallo (2002), a liberdade ocupa um lugar central na educação anarquista, sendo considerada pelos anarquistas um produto social e coletivo. A educação integral, na perspectiva anarquista, defendia a emancipação e a conquista da liberdade pela classe trabalhadora, a partir da ação dos próprios trabalhadores. Para os anarquistas, os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, diferentemente da proposta socialista de escolas estatais. Nessa perspectiva, a educação anarquista, também conhecida como educação libertária, tinha a liberdade como princípio fundamental da vida social.

Na concepção anarquista, a liberdade individual e a capacidade de cada ser humano agir de acordo com suas próprias convicções, só seriam válidas se fossem reconhecidas por outros seres humanos também livres. Para os anarquistas, a educação e a instrução são ferramentas essenciais para a construção dessa liberdade.

A proposta libertária de educação integral dos anarquistas tinha um caráter progressista e emancipador. No entanto, essa postura político-filosófica não era hegemônica no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Outras correntes, de diferentes matrizes ideológicas, defendiam a educação integral, mas com propósitos, objetivos, fundamentos teóricos, políticos e ideológicos distintos.

Cavaliere (2004) destaca três correntes políticas presentes nesse período: a dos integralistas, conservadora, que, representada por Plínio Salgado, via na educação integral um mecanismo de controle social; a dos anarquistas, que defendiam uma educação libertadora, responsável por preparar o homem para a vida em sociedade; e a dos liberais, representados por Anísio Teixeira, que percebiam na educação integral uma forma de reconstrução das bases sociais para a efetivação da democracia, visando à formação de indivíduos com senso de participação e cooperação.

Segundo Coelho (2009, p. 89), para os liberais, a educação integral

tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança - via educação - teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País.

A LDB, nesse contexto, já apontava para a importância de considerar a multidimensionalidade do sujeito no processo educativo, com foco no trabalho com todas as dimensões humanas: cognitiva, emocional-afetiva e físico-corpórea. O Artigo 34 da LDB indica a ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão da jornada escolar, apontando para uma formação integral. É preciso destacar que, ao longo da história da educação brasileira, diversas iniciativas buscaram ampliar a jornada escolar, tomando a educação integral como referência:

Na década de 1930, o Movimento Integralista promovia a Educação Integral, fundamentada nos escritos de Plínio Salgado, seu líder nacional, e em outros textos de militantes destacados do Integralismo. Para esses integralistas, a Educação Integral deveria basear-se na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, pilares que, no contexto de suas práticas, podem ser vistos como político-conservadores. Em contrapartida, os anarquistas, durante o mesmo período, enfatizavam a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, adotando uma postura política claramente emancipadora (Brasil, 2009, p.15).

Ao longo dos anos, o conceito e a prática da educação integral se desenvolveram a partir de diferentes princípios filosóficos, político-sociais e epistemológicos. Um dos seus princípios fundamentais é que a educação integral é um processo de formação humana permanente, que parte da premissa da incompletude do ser humano.

Ao refletir sobre as diferentes propostas e concepções de educação integral, é fundamental analisar a visão de mundo que cada uma delas apresenta, compreendendo o contexto em que se inserem, para evitar a mera transposição de ideais, sejam eles do ideário anarquista, integralista ou de educadores renomados (Coelho, 2009).

No contexto atual, a educação integral está presente em políticas e redes de educação em todo o país, especialmente após a implementação do Programa Mais Educação, em 2007. O programa reforçou a necessidade de se buscar a formação integral do sujeito, reconhecendo a responsabilidade de toda a sociedade por essa formação, tendo a escola como eixo central. A educação integral se concretiza a partir da ação da escola, de outras instituições e sujeitos.

O pensamento educacional brasileiro se formou a partir de diferentes visões de mundo que ainda hoje influenciam os debates sobre educação. O pensamento elitista e conservador, que por décadas se impôs como hegemônico, busca se reestruturar, seja pela ação direta, seja pela inação dos que ocupam cargos no poder público. Ao analisar o tema da educação integral, é preciso ter em mente a polissemia do conceito, que pode levar a caminhos distintos daqueles que promovem a igualdade e o progresso.

Cavaliere e Coelho (2017) destacam a importância dos estudos realizados pelo NEEPHI (Núcleo de estudos Tempos, Espaços e Educação Integral - UNIRIO), que revelam um rico panorama sobre a temática da educação integral em todo o país. Os estudos apontam que o ensino fundamental é a etapa da educação básica mais impactada pelas políticas de ampliação da jornada escolar. Com foco na oferta da educação integral e na melhoria da aprendizagem, esses estudos contribuem para a construção do campo teórico em torno da temática, oferecendo importantes subsídios para a compreensão da educação integral no Brasil.

Embora o tema da educação integral não seja novo, ele ganhou força a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, após o longo período da ditadura empresarial-militar (1964-1985). Esse processo demandou a renovação das políticas educacionais, tendo a educação integral como tema central na luta pela qualidade da educação pública (Cavaliere; Coelho, 2017). As autoras apontam que a ampliação da jornada escolar passou a ser debatida em relação ao currículo, ao papel do professor, à relação entre saber escolar e não escolar, aos fundamentos e objetivos da educação, adquirindo diferentes enfoques e articulações. No entanto, o elemento integrador dessas propostas era a defesa de que mais tempo na escola seria fundamental para a reconstrução da democracia.

É preciso diferenciar os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, que nem sempre são compreendidos e aplicados corretamente. Em um país com a diversidade do Brasil, as diferentes interpretações dos conceitos geram uma multiplicidade de sentidos. Cavaliere e Coelho (2017) defendem a escola como o espaço privilegiado para a educação integral, embora reconheçam que a educação acontece em diferentes espaços e contextos de aprendizagem.

A simples ampliação da jornada escolar, no entanto, não garante a efetivação da educação integral, que busca a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões (COELHO, 2009). Para Cavaliere (2007) e Coelho (2014), a escola é do aluno e para o aluno, e, embora a educação não se limite a seu espaço, é na escola que ela se torna intencional e formal. Concordamos com as autoras que, embora seja importante utilizar outros espaços para além da escola, sua centralidade precisa ser defendida, sob o risco de perder seu protagonismo

para discursos conservadores e reacionários, como os que defendem pautas como a Escola Sem Partido e o "homeschooling". Essas pautas visam desacreditar o trabalho da escola e precarizar a profissão docente.

A escola precisa se abrir para o seu entorno, criando novas e diferentes possibilidades de aprendizagem que considerem a diversidade de espaços educativos locais, promovendo mudanças nas práticas pedagógicas dentro e fora da escola. No entanto, essa abertura não deve gerar competição entre o que se aprende na escola e fora dela, entre as atividades propostas pelos professores e por outros atores. A participação de outras organizações e instituições na construção de uma proposta de educação integral pode ampliar a oferta, desde que não desvalorize a escola. As atividades desenvolvidas devem estar previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo acompanhadas e planejadas em conjunto com os professores e a equipe pedagógica.

Considerando a diversidade de concepções de educação integral presentes nas diferentes propostas, é preciso analisar o alcance de cada uma delas e como elas impactam a vida dos alunos, para determinar sua qualidade. Em seus estudos, Cavalieri (2007) aponta para diferentes formas de estruturação e concepções entre as propostas de educação integral e jornada ampliada, sintetizando quatro concepções de escola de tempo integral: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial.

Na concepção assistencialista, a escola tem a função de proteger os alunos em situação de vulnerabilidade, sem priorizar a construção do conhecimento. A perspectiva é a de suprir as deficiências na formação dos alunos, utilizando o termo "atendimento".

Para Cavalieri (2007, p. 1028):

No conjunto, ao longo dos últimos dez anos, nossos estudos identificaram pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo "atendimento". A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão "atendidas" de forma semelhante aos "doentes".

A segunda visão, de cunho autoritário, apresenta a escola de tempo integral como uma forma de prevenir o crime, mantendo os alunos por mais tempo na escola para evitar que estejam em situação de risco. Essa concepção representa uma nova versão dos antigos reformatórios,

com rotinas rígidas e foco na formação para o trabalho, geralmente ofertada no ensino fundamental.

A terceira concepção, a democrática, se ancora no caráter emancipatório da educação, compreendendo o tempo integral como uma forma de ampliar a oferta de uma educação de qualidade, que aprofunde os conhecimentos e contribua para a formação do espírito crítico dos alunos.

Para Cavaliere (2007, p. 1029):

Já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação.

A quarta e mais recente visão, denominada pela autora como multissetorial, defende que a educação pode acontecer também em outros espaços, para além da escola:

Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não- governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (Idem, p. 1029).

Conforme já discutido, destacamos a importância da escola como o espaço privilegiado para a educação sistematizada. Embora outros espaços possam ser utilizados, a centralidade da escola, defendida por Cavaliere e Coelho (2009), não pode ser ignorada.

É preciso diferenciar os conceitos de educação em tempo integral e aluno de tempo integral. O segundo conceito esteve presente em programas governamentais como o Mais Educação e o Novo Mais Educação, e, atualmente, no programa Aprender Mais, de iniciativa do município de Fortaleza. O aluno de tempo integral, geralmente em situação de vulnerabilidade social, é aquele que permanece mais tempo na escola, no contraturno, para suprir suas necessidades, conforme preconizado pelos programas.

Cavaliere (2009) aponta que:

[...] a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais,

utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p. 53).

Nessa perspectiva, a escola de tempo integral não seria para todos, mas apenas para os alunos que necessitassem de mais tempo em seu interior para suprir uma demanda social. Essa proposta se aproxima da visão assistencialista, já que esses alunos recebem, no contraturno, o que a escola denomina “atendimento”.

As escolas de tempo integral, de acordo com a legislação, são aquelas que oferecem uma jornada ampliada de, no mínimo, sete horas diárias para todos os alunos matriculados, com atividades ofertadas nos turnos da manhã e da tarde. Para a autora, essa jornada ampliada (tempo integral) exige das escolas “[...] mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (Cavaliere, 2009, p. 53).

É preciso, no entanto, evitar que as escolas de tempo integral se tornem escolas duais, com atividades de ensino das disciplinas em um turno e atividades lúdico-recreativas em outro. Cavaliere (2007) demonstra que essa prática, que separa as atividades por turno, não agrupa valor à aprendizagem dos alunos, que tendem a se dedicar mais ao turno que consideram mais prazeroso.

As políticas de educação em tempo integral têm como seus principais exemplos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), idealizado por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), de Darcy Ribeiro. Nessas experiências, o conceito de educação integral era central, sem distinção entre quem deveria ou não frequentar o horário integral. A educação integral reconhecia e valorizava as potencialidades dos alunos e sua formação integral.

Concordamos com Coelho (2014) sobre a necessidade de diferenciar os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, pois a ampliação do tempo escolar nem sempre se traduz em educação integral. Paro (2009) aponta que a escola com mais tempo, sem uma mudança na concepção de educação, corre o risco de se tornar apenas "mais do mesmo", sem ganhos para a formação dos estudantes.

Considerando a diversidade de conceitos, nem sempre convergentes, que envolvem a educação integral, é fundamental analisar que tipo de educação integral está sendo oferecida e a qual projeto de sociedade ela está vinculada. Defendemos um projeto progressista e igualitário, que considere a integralidade do ser humano.

A próxima seção analisará a implementação do Programa Mais Educação, suas implicações e desdobramentos.

2.3 O surgimento do programa mais educação

A educação em tempo integral e a educação integral são conceitos que vêm ganhando destaque crescente em debates, estudos e pesquisas. Esses conceitos foram incorporados em programas do governo federal destinados a melhorar a qualidade do ensino. Esses programas argumentavam que a educação integral pode promover avanços significativos na redução das desigualdades sociais e educacionais, democratizando o acesso à aprendizagem.

O movimento em defesa da educação em tempo integral se consolida no país a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Desde então, diversos documentos foram elaborados para fortalecer a educação integral, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que, além de estabelecer uma rede de proteção, reconhece a educação como um direito fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que define a jornada escolar no Ensino Fundamental em, no mínimo, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, recomendando a ampliação progressiva do tempo de permanência na escola.

No contexto atual, a proposta de educação em tempo integral, com foco na integralidade da formação dos estudantes, se faz presente nas escolas públicas brasileiras. O Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007a), foi a primeira iniciativa em nível federal para ampliar a jornada escolar e reorganizar o currículo. O programa, que visava à formação integral dos estudantes, abrangia as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (Brasil, 2009a).

O movimento para ampliar a oferta educacional e melhorar sua qualidade teve início na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O evento, que reuniu representantes de 150 países, consolidou a Educação para Todos como um modelo universal.

A Conferência de Jomtien influenciou as reformas educacionais da década de 1990, que, sob a influência de organismos internacionais, implementaram políticas educacionais em escala global. Essas políticas, direcionadas a países pobres e em desenvolvimento, se estruturavam em torno de ideias, projetos e programas. Segundo Estenssoro (2021, p. 11), “O Estado tem cumprido historicamente o papel de dinamizador da acumulação privada de capital, pois a riqueza e os mecanismos que cria servem aos interesses do grande capital em economias dependentes”.

Nesse período, o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) tiveram um papel central. Para implementar suas reformas

educacionais, os países subdesenvolvidos se submeteram ao modelo de gestão proposto por esses organismos e a seus interesses financeiros. Benjamim (2009) destaca que, para Furtado, o subdesenvolvimento é um processo específico que se reproduz ao longo do tempo, e não uma etapa transitória que levaria naturalmente à superação da dependência.

No final da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a realidade brasileira era marcada pela descentralização, pela criação de parcerias com o setor privado e pela extinção de órgãos públicos. As ideias neoliberais impulsionaram a reforma do Estado, que buscava fortalecer a iniciativa privada e reduzir o papel do Estado. Segundo Estessoro (2021, p. 4), “Há um desmonte do orçamento e da burocracia do campo social, com um processo de descentralização caótica, desaparelhamento e fragmentação institucional”.

O Estado se deparava com um novo cenário econômico, provocado pela crise do capital. A crise gerou um processo de redefinição do papel do Estado, a partir da descentralização iniciada na década de 1990. A nova concepção de política pública buscava maior eficiência e resultados a um custo menor.

Na educação, a descentralização se manifestou, entre outros fatores, no projeto de municipalização do Ensino Fundamental. A União passaria a ter um papel de controle, articulação e financiamento, sem atuar diretamente nos outros níveis da educação básica. Segundo Arretche (2002, p. 38), “O Ministério da Educação, no Governo Fernando Henrique Cardoso, tinha, entre outros itens de sua agenda de reformas, o objetivo de promover a municipalização e a valorização do ensino fundamental.”

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o programa Todos pela Educação, representava um movimento alinhado ao modelo de cooperação internacional presente nas últimas décadas. A iniciativa se baseava na parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que propunha subsidiar a elaboração de currículos, políticas e programas de valorização docente, além de políticas e programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a UNESCO:

A representação da UNESCO no Brasil desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo Federal, estaduais e municipais, a sociedade civil e a iniciativa privada. Esses projetos se organizam em eixos programáticos que procuram principalmente contribuir para a concepção, implementação ou consolidação de políticas públicas. O papel da UNESCO consiste em criar sintonias entre essas políticas públicas e as metas internacionais acordadas entre os 193 estados-membros da organização (UNESCO, 2011, p.6).

A UNESCO, em parceria com órgãos governamentais, realizava análises sobre a realidade brasileira, promovendo projetos e ações intersetoriais. O planejamento, as metas e as avaliações das políticas do governo brasileiro estavam atreladas a esses mecanismos internacionais. É nesse contexto que o Programa Mais Educação é criado, em 2007. De acordo com o Ministério da Educação:

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SAEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas prioritárias. As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (Brasil, MC, 2009, p.05).

O Programa Mais Educação (PME), instituído pelo governo federal através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, buscava implementar a educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral. O programa propunha a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, ampliando a jornada escolar em diferentes espaços educativos.

O PME tinha como público-alvo crianças e jovens em idade escolar, moradores de comunidades vulneráveis. A escola, como ambiente educativo, era compreendida como um espaço privilegiado para a formação e a transformação social, capaz de promover uma vida mais justa e igualitária.

No entanto, a ampliação do tempo escolar não garante a efetivação da educação integral. É preciso uma organização pedagógica e institucional que considere as demandas sociais e os aspectos pedagógicos.

As ações do PME, que visavam à formação integral dos estudantes, possibilitaram a participação de diferentes profissionais da educação, educadores populares, estudantes em formação (estagiários) e agentes culturais, que são referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes áreas. As ações do programa se baseavam na Lei nº 9.608/1998, que regulamenta o serviço voluntário.

Entre 2008 e 2015, o PME se expandiu, ampliando o número de alunos e escolas beneficiados pelo tempo integral. Em 2015, o MEC anunciou a possibilidade de descontinuidade do programa, em função da redução dos repasses financeiros.

O próximo tópico abordará a implementação do Programa Novo Mais Educação, criado pelo governo federal para substituir o Programa Mais Educação.

2.4 Contexto histórico/político e o programa novo mais educação

O Programa Mais Educação foi implementado durante os governos do PT, nos mandatos de Lula e Dilma Rousseff. Após o impeachment de Dilma, seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumiu a presidência. Temer nomeou José Mendonça Filho, do partido Democratas (DEM), como Ministro da Educação. Durante a transição de governo e de partido, o Programa Mais Educação sofreu cortes de recursos e foi extinto no final de 2016. No mesmo ano, foi criado o Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE nº 17/2017 (Brasil, 2017). O novo programa seria implementado a partir de 2017.

Segundo Carneiro e Brasil (2021, p. 26), “O Governo Temer, que se inicia sob grave crise econômica e deterioração das contas públicas, promoveu uma inflexão na agenda pública [...]. As ações de Temer, no início de seu governo, revelaram mudanças no foco e nos rumos das políticas sociais no Brasil. Uma das primeiras iniciativas foi a aprovação da Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016, que instituiu o “Novo Regime Fiscal” (Brasil, 2016), estabelecendo um teto para os gastos públicos. O foco do novo regime era o ajuste fiscal, o equilíbrio das contas públicas, a retomada do crescimento econômico e a geração de empregos. O ajuste fiscal implicou cortes em programas e políticas sociais, incluindo o Programa Mais Educação.

O foco do Programa Novo Mais Educação também foi modificado. Deixando de lado a “melhoria do desempenho escolar dos estudantes da educação básica para a formação integral do aluno com ampliação da jornada no contraturno” (Capuchinho; Crozatti, 2018, p. 268), o programa passou a se concentrar em “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (Capuchinho; Crozatti, 2018, p. 268).

As mudanças políticas e os cortes nos gastos públicos, entre 2015 e 2016, foram acompanhados por outro fator que contribuiu para a extinção do Programa Mais Educação e a implementação do Novo Mais Educação. Em 2015, a Fundação Itaú Social divulgou os resultados de uma avaliação realizada em parceria com o Banco Mundial, que concluiu que as atividades do programa “não tiveram impacto positivo de curto prazo nas notas de matemática

e português dos alunos e nem na evasão escolar, resultados esperados pelo programa" (Capuchinho; Crozatti, 2018, p. 251).

Para compreender os motivos que levaram à extinção do Programa Mais Educação e à implementação do Novo Mais Educação, analisaremos o "Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação" (Brasil, 2016). O documento justifica a criação do novo programa pela necessidade de o país alcançar os índices estabelecidos pelo IDEB e de atingir a meta 6 do PNE (Lei nº 13.005/2014), que propõe a ampliação da oferta de educação em tempo integral, em conjunto com a meta 7, que visa à melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem nas escolas públicas. A meta 7 do PNE propõe: "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]" (Brasil, 2014).

O PNME se apresentava como uma estratégia para que a escola realizasse sua autoavaliação, repensando os processos de alfabetização e letramento, os processos avaliativos e as taxas de evasão e reprovação. As aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática se tornam o foco principal do novo programa, diferenciando-o do anterior.

No final do governo Temer, o Programa Novo Mais Educação sofreu cortes significativos, ficando sem recursos federais para desenvolver suas ações nas escolas públicas.

Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o MEC e suas autarquias sofreram cortes orçamentários e normativos, o que gerou a descontinuidade de políticas públicas relevantes. O resultado foi a desarticulação entre os sistemas de ensino estaduais e municipais e o sistema federal de educação.

Segundo a Agência Brasil (2022):

O descaso com a educação atingiu diversos programas, como os de alimentação escolar, construção de creches e escolas, organização curricular, ampliação do tempo integral, iniciação à docência, entre outros. Dentre os vários programas federais que sofreram com a descontinuidade das ações programadas, destaca-se o Programa Novo Mais Educação. As poucas iniciativas adotadas pela gestão foram tardias, beneficiaram um número limitado de estudantes e não atendiam às reais necessidades do público.

Com a extinção do Programa Novo Mais Educação, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) criou um novo programa de intervenção educacional, o Aprender Mais, instituído por dispositivo legal em 2018. O programa se baseia nas experiências do Programa Mais Educação e do Novo Mais Educação, que será tratado mais adiante. A seguir, será contextualizado e discutido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

2.5 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): contextualização, impactos e desafios

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O IDEB é considerado o principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil, combinando informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) com dados sobre rendimento escolar (taxa de aprovação) (Fernandes, 2007).

Desde sua implementação, o IDEB tem exercido um papel central na formulação e avaliação de políticas públicas educacionais, estabelecendo metas de qualidade e monitorando o progresso das escolas, municípios e estados brasileiros. No entanto, sua utilização como principal métrica da qualidade educacional tem gerado debates e controvérsias no campo da educação, suscitando reflexões sobre seus impactos, limitações e desafios.

2.5.1 *O IDEB: contextualização, metodologia e impactos*

A criação do IDEB está inserida em um contexto mais amplo de reformas educacionais e políticas de avaliação que ganharam força no Brasil a partir da década de 1990. Esse período foi marcado pela influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na definição das políticas educacionais, com ênfase na eficiência, na gestão por resultados e na responsabilização (Freitas, 2007).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, foi um precursor importante do IDEB, estabelecendo as bases para a avaliação em larga escala no país. Com a implementação da Prova Brasil em 2005, que ampliou a abrangência das avaliações para todas as escolas públicas urbanas com mais de 20 alunos nas séries avaliadas, criou-se o cenário propício para o desenvolvimento de um indicador que pudesse sintetizar as informações sobre qualidade da educação (Fernandes, 2007).

O IDEB surgiu, portanto, como uma resposta à necessidade de se estabelecer um padrão de medida e monitoramento da qualidade da educação básica. Segundo Fernandes (2011), o índice foi pensado para "ser um indicador de qualidade educacional que combinasse informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)".

O IDEB é calculado a partir de dois componentes¹: a) as taxas de rendimento escolar (aprovação), obtidas a partir do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP; e b) as médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Para as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), são utilizados os resultados da Prova Brasil/Saeb; para as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e para o ensino médio, são utilizados os resultados do Saeb (Fernandes, 2007).

O IDEB é calculado e divulgado bienalmente, permitindo o acompanhamento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para cada escola e rede de ensino.

A implementação do IDEB teve impactos significativos nas políticas educacionais e nas práticas escolares em todo o Brasil. O índice possibilitou o estabelecimento de metas claras para a melhoria da qualidade da educação, fornecendo um parâmetro objetivo para o monitoramento do progresso das escolas e redes de ensino (Fernandes, 2016). Ao mesmo tempo, tornou-se um instrumento de accountability, promovendo a responsabilização dos gestores e educadores pelos resultados educacionais (Schneider e Nardi, 2014).

Os resultados do IDEB passaram a orientar a formulação de políticas educacionais e a alocação de recursos, com atenção especial às escolas e regiões com baixo desempenho (Castro, 2009). Isso levou a mudanças nas práticas pedagógicas, com muitas escolas adotando abordagens voltadas para a preparação dos alunos para os testes, focando nas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática) (Barbosa e Mello, 2015).

O componente de fluxo escolar do IDEB incentivou políticas de redução da reaprovação e do abandono escolar, promovendo debates sobre progressão continuada e ciclos de aprendizagem (Soares e Xavier, 2013). Além disso, programas de educação integral e ampliação da jornada escolar ganharam força como estratégias para melhorar o desempenho no IDEB (Cavaliere, 2007).

2.5.2 *Críticas, limitações e desafios do IDEB*

Apesar de sua ampla utilização e reconhecida importância como indicador da qualidade da educação, o IDEB tem sido alvo de diversas críticas e questionamentos por parte de pesquisadores e educadores. Uma das principais preocupações é que o índice simplifica a

¹ A fórmula de cálculo do IDEB é: IDEB = N x P, onde: N = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10. P = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino, que varia de 0 a 1.

complexidade do processo educativo, reduzindo-o a um único número e desconsiderando aspectos importantes da formação integral dos estudantes (Freitas, 2007).

A centralidade do IDEB nas políticas educacionais pode levar a uma visão reducionista da educação, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de aspectos qualitativos da formação (Barbosa e Mello, 2015). Críticos também apontam que o índice não leva em conta fatores socioeconômicos e culturais que influenciam o desempenho escolar, podendo reforçar desigualdades educacionais (Alves e Soares, 2013).

O foco nas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática) pode resultar no estreitamento curricular, negligenciando outras áreas do conhecimento e habilidades importantes para a formação integral dos estudantes (Bonamino e Sousa, 2012). Ademais, a pressão por alcançar metas do IDEB pode gerar estresse excessivo em professores e alunos, levando a práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a preparação para os testes (Freitas, 2012).

Há também preocupações com a possibilidade de manipulação de resultados, uma vez que a pressão por bons índices pode incentivar práticas de exclusão de alunos com baixo desempenho ou adulteração de dados (Freitas, 2007). Por fim, existem críticas à metodologia de cálculo do IDEB, como a forma de padronização das notas e a equivalência entre os componentes de desempenho e fluxo (Soares e Xavier, 2013).

Diante das críticas e limitações apontadas, diversos pesquisadores e educadores têm proposto reflexões e alternativas para o uso mais adequado e abrangente do IDEB como instrumento de avaliação da qualidade educacional. É fundamental que a análise dos resultados do IDEB seja feita de forma contextualizada, considerando fatores socioeconômicos, culturais e estruturais que influenciam o desempenho escolar (Alves e Soares, 2013).

O desenvolvimento de um sistema de indicadores mais amplo e diversificado, que conte com diferentes dimensões da qualidade educacional, pode complementar as informações fornecidas pelo IDEB (Dourado, Oliveira e Santos, 2007). A promoção de processos de autoavaliação nas escolas e redes de ensino pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam a qualidade da educação (Freitas *et al.*, 2009).

É necessário incorporar na avaliação aspectos qualitativos do processo educativo, como o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a formação para a cidadania (Machado & Alavarse, 2014). Investir na formação continuada de professores e gestores para o uso adequado dos resultados das avaliações e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade é essencial (Gatti, 2016).

Envolver a comunidade escolar na discussão e interpretação dos resultados do IDEB pode promover uma cultura de avaliação participativa e democrática (Sordi e Ludke, 2009). Por fim, é importante integrar o IDEB a um conjunto mais amplo de políticas educacionais, considerando aspectos como valorização dos profissionais da educação, melhoria da infraestrutura escolar e combate às desigualdades sociais (Dourado, 2007).

2.5.3 O IDEB e as políticas de educação integral

A relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as políticas de educação integral é um tema crucial no cenário educacional brasileiro. Programas como o Mais Educação, implementado em 2007, e suas variações estaduais e municipais, como o Programa Aprender Mais em Fortaleza, têm buscado melhorar a qualidade da educação através da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

Cavaliere (2007) argumenta que a educação integral pode contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais, incluindo o IDEB, ao proporcionar mais tempo e oportunidades de aprendizagem para os estudantes. No entanto, a autora alerta para o risco de se adotar uma visão simplista da relação entre tempo escolar e qualidade da educação, enfatizando a necessidade de se considerar a qualidade das atividades oferecidas e a formação dos profissionais envolvidos.

Moll (2012) destaca que a educação integral vai além da simples ampliação do tempo escolar, envolvendo uma concepção de formação mais ampla e integrada. Nesse sentido, a autora argumenta que o IDEB, por si só, não é capaz de captar todos os aspectos da qualidade proporcionada pela educação integral, sendo necessário desenvolver outros instrumentos de avaliação que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

No contexto do Programa Aprender Mais, implementado em Fortaleza, é importante investigar como a ampliação da jornada escolar tem impactado os resultados do IDEB e quais os desafios enfrentados pelas escolas na busca por uma educação de qualidade que vá além dos indicadores quantitativos.

A complexidade do processo educativo e a diversidade de contextos escolares no Brasil exigem uma abordagem multidimensional da qualidade da educação. Nesse sentido, o IDEB deve ser visto como um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre a melhoria da educação, e não como um fim em si mesmo (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

Alves e Soares (2013) enfatizam a importância de que a análise dos resultados do IDEB seja feita de forma contextualizada, considerando fatores socioeconômicos, culturais e estruturais que influenciam o desempenho escolar. Machado & Alavarse (2014) argumentam

pela necessidade de incorporar na avaliação aspectos qualitativos do processo educativo, como o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a formação para a cidadania.

O desafio que se coloca para pesquisadores, educadores e gestores é o de desenvolver uma cultura de avaliação que valorize tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da educação, promovendo uma formação integral dos estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Freitas *et al.*, 2009; Sordi e Ludke, 2009).

No âmbito das políticas de educação integral, como o Programa Aprender Mais, é essencial investigar não apenas como essas iniciativas impactam os resultados do IDEB, mas também como elas contribuem para uma formação mais ampla e integrada dos estudantes. Essa análise pode contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e para a construção de um sistema de avaliação mais abrangente e significativo (Dourado, 2007; Gatti, 2016).

2.5.4 Importância do IDEB para as avaliações externas e como ferramenta do novo gerencialismo

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desempenha um papel central na política educacional brasileira desde sua criação em 2007, servindo como norte para as avaliações externas e como uma ferramenta do novo gerencialismo, com foco na centralidade da avaliação na educação. Essa perspectiva impulsiona programas voltados para a melhoria dos resultados em avaliações padronizadas, como a Prova Brasil e o SAEB. O IDEB, em sua essência, reflete a mudança de paradigma na educação, onde a avaliação de resultados assume um papel preponderante, direcionando políticas e práticas pedagógicas para a busca por melhores desempenhos em testes de resolução de problemas e interpretação de texto.

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) durante o governo Lula, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o IDEB combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) com dados sobre rendimento escolar (taxa de aprovação) (Fernandes, 2007). Embora seja considerado o principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil, sua utilização tem gerado debates e controvérsias no campo educacional, levantando questões sobre seus impactos, limitações e desafios (Dourado, Oliveira e Santos, 2007; Gatti, 2016).

A ênfase no IDEB como principal métrica de qualidade pode levar a uma visão reducionista da educação, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de aspectos qualitativos da formação, como a formação integral do aluno (Barbosa e Mello, 2015). A pressão por alcançar metas do IDEB pode gerar práticas pedagógicas voltadas exclusivamente

para a preparação para os testes, estreitando o currículo e negligenciando outras áreas do conhecimento importantes para a formação integral dos estudantes (Alves e Soares, 2013; Freitas, 2012; Bonamino e Sousa, 2012). Além disso, críticos apontam que o índice não leva em conta fatores socioeconômicos e culturais que influenciam o desempenho escolar, podendo reforçar desigualdades educacionais.

Apesar das críticas, o IDEB tem impulsionado mudanças nas práticas escolares, com muitas escolas adotando abordagens voltadas para a preparação dos alunos para os testes, focando nas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática) (Barbosa e Mello, 2015). O componente de fluxo escolar do IDEB incentivou políticas de redução da reaprovação e do abandono escolar, promovendo debates sobre progressão continuada e ciclos de aprendizagem (Soares e Xavier, 2013). Programas de educação integral e ampliação da jornada escolar ganharam força como estratégias para melhorar o desempenho no IDEB (Cavaliere, 2007). Portanto, o IDEB, apesar de suas limitações, tem se consolidado como uma ferramenta central na gestão da educação, direcionando esforços e investimentos para a melhoria dos indicadores educacionais.

3 PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA APRENDER MAIS

Ao analisar o Programa Aprender Mais no contexto da educação integral em Fortaleza, é fundamental compreender as diferentes concepções e abordagens que permeiam esse campo de estudo. A educação integral, como conceito e prática, tem sido objeto de intenso debate e reflexão no cenário educacional brasileiro, apresentando múltiplas interpretações e formas de implementação.

Nesse sentido, torna-se essencial examinar criticamente as bases teóricas e conceituais que fundamentam as políticas e práticas de educação integral, particularmente no contexto do Programa Aprender Mais. Este programa, como iniciativa local de Fortaleza, se insere em uma tradição mais ampla de políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar e a formação integral dos estudantes.

A revisão da literatura acadêmica recente sobre educação integral no Brasil, apresentada a seguir, oferece um panorama das discussões contemporâneas sobre o tema, permitindo situar o Programa Aprender Mais dentro desse contexto mais amplo. Esta análise não apenas enriquece nossa compreensão das diferentes abordagens e desafios da educação integral, mas também fornece um quadro referencial para avaliar as especificidades e potencialidades do programa implementado em Fortaleza.

3.1 Metodologia de revisão das obras sobre o tema

A análise das obras sobre o tema foi realizada mediante uma revisão de literatura sobre educação integral no Brasil. Foi conduzida de forma sistemática e abrangente, visando oferecer um panorama atualizado e crítico sobre o tema. O processo metodológico envolveu várias etapas cuidadosamente executadas para garantir a qualidade e a relevância dos achados.

3.1.1 *Processo de seleção e análise das obras*

Inicialmente, realizou-se uma busca extensiva na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com foco em trabalhos produzidos entre 2018 e 2024. Os critérios de inclusão foram estabelecidos para selecionar dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordassem diretamente a temática da educação integral no contexto brasileiro. Esta

delimitação temporal permitiu capturar as tendências mais recentes e as discussões contemporâneas sobre o tema.

A busca inicial na BDTD, utilizando as palavras-chave "Ampliação da Jornada Escolar", "Educação Integral", "Educação em Tempo Integral", "Escola de Tempo Integral", "Programa Aprender Mais" e "Política Pública", resultou na identificação de um total de 614 trabalhos, entre dissertações e teses, publicados entre 2018 e 2024. A Tabela 1 apresenta a distribuição do número de trabalhos encontrados para cada palavra-chave.

Para refinar a busca na BDTD, utilizou-se o operador booleano "AND" para combinar as palavras-chave "Educação Integral" AND "Fortaleza", com o objetivo de identificar trabalhos que abordassem a temática da educação integral no contexto específico do município de Fortaleza.

Tabela 1 – Número de dissertações e teses encontradas na BDTD por palavra-chave.

| Palavra-Chave | Dissertações | Teses | Total |
|------------------------------|--------------|------------|------------|
| Ampliação da Jornada Escolar | 23 | 9 | 32 |
| Educação Integral | 139 | 54 | 193 |
| Educação em Tempo Integral | 48 | 19 | 67 |
| Escola de Tempo Integral | 90 | 30 | 120 |
| Programa Aprender Mais | 3 | 2 | 5 |
| Política Pública | 139 | 58 | 197 |
| Total | 442 | 172 | 614 |

Fonte: BDTD, Agosto/2024

A partir desta busca inicial, procedeu-se a uma seleção mais criteriosa dos trabalhos, com base na leitura dos títulos e resumos, para identificar aqueles que de fato abordavam a temática da educação integral no contexto brasileiro. A seleção dos trabalhos foi realizada com base nos seguintes critérios de inclusão: (a) estudos empíricos, com foco em pesquisas de campo ou estudos de caso; (b) contexto de escolas públicas municipais; (c) trabalhos publicados entre 2018 e 2024, período que abrange as discussões mais recentes sobre a temática da educação integral. Foram excluídos da revisão trabalhos que não atendiam a esses critérios, bem como aqueles que não estavam disponíveis online na íntegra.

A seleção dos estudos foi realizada em duas etapas. Na primeira, os títulos e resumos foram analisados para identificar sua relevância para o tema da educação integral. Na segunda

etapa, os trabalhos pré-selecionados foram lidos na íntegra para confirmar sua adequação aos critérios estabelecidos e extrair as informações pertinentes. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o número total de trabalhos foi reduzido para 17.

Para cada estudo incluído na revisão, foram extraídas informações detalhadas, incluindo o tipo de trabalho (dissertação ou tese), ano de publicação, instituição de origem, região geográfica do estudo, objetivos, metodologia empregada, principais resultados e conclusões. Após a seleção dos trabalhos, procedeu-se à leitura completa de cada um deles, com foco na identificação dos seguintes aspectos: (a) concepções de educação integral; (b) políticas e programas de educação integral; (c) práticas pedagógicas em contextos de educação integral; (d) desafios e potencialidades da educação integral. As informações extraídas de cada trabalho foram organizadas em uma matriz de síntese, que permitiu a comparação e análise das diferentes abordagens sobre a temática.

A análise dos dados foi conduzida de forma predominantemente qualitativa. A abordagem qualitativa envolveu a identificação de temas recorrentes, conceitos-chave e debates presentes nos estudos, bem como a análise crítica das metodologias empregadas e dos resultados obtidos. A análise quantitativa, por sua vez, focou na distribuição temporal dos estudos, na frequência de temas abordados e na distribuição geográfica das pesquisas.

Um aspecto importante da metodologia foi a busca por uma representatividade geográfica e contextual. Esforços foram feitos para incluir estudos de diferentes regiões do Brasil, contemplando tanto contextos urbanos quanto rurais, e abordando uma variedade de programas e iniciativas de educação integral. Esta abordagem permitiu uma compreensão mais ampla e nuançada da implementação da educação integral em diferentes realidades brasileiras.

A síntese dos achados foi realizada de forma a destacar as principais tendências, desafios recorrentes e perspectivas promissoras identificadas nos estudos. Buscou-se, ainda, estabelecer conexões entre os diferentes trabalhos, identificando convergências e divergências nas abordagens e resultados.

É importante ressaltar que, embora a revisão não tenha incluído informações específicas sobre o Programa Aprender Mais de Fortaleza, a análise dos estudos selecionados ofereceu percepções valiosas que podem ser relevantes para a compreensão e avaliação de iniciativas de educação integral em diferentes contextos, incluindo o de Fortaleza.

A diversidade de abordagens metodológicas encontrada nos estudos analisados - incluindo estudos de caso, pesquisas-ação, análises documentais e surveys - foi considerada uma riqueza, proporcionando uma visão multifacetada da educação integral no Brasil. Esta

variedade metodológica contribuiu para um entendimento mais profundo e matizado dos desafios e potencialidades da educação integral em diferentes contextos.

Essa etapa da pesquisa teve como objetivo mapear e analisar criticamente a produção acadêmica recente sobre educação integral no Brasil. A análise dos estudos selecionados buscou identificar as diferentes concepções, abordagens metodológicas, resultados de pesquisa e lacunas existentes na literatura sobre o tema. O objetivo final foi construir um panorama abrangente e atualizado da pesquisa em educação integral no país, além de fornecer subsídios para a análise do Programa Aprender Mais em Fortaleza, considerando o contexto mais amplo das políticas de educação integral no Brasil.

3.1.2 Justificativa da seleção da base de dados

A revisão de literatura sobre educação integral no Brasil fundamentou-se, inicialmente, na busca por trabalhos acadêmicos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitada ao período entre 2018 e 2024, com foco em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esta escolha justifica-se pela natureza exploratória e delimitada deste estudo, cujo objetivo principal é analisar a implementação do Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo, em Fortaleza, Ceará. A busca na BDTD visou mapear o estado da arte da pesquisa acadêmica sobre educação integral, priorizando trabalhos que apresentassem delineamento metodológico semelhante a este estudo, como estudos de caso e pesquisas com foco em escolas públicas municipais (Knackfuss, 2024; Estevão, 2018), contribuindo assim para a análise do programa no contexto local.

A BDTD, como repositório nacional de dissertações e teses, ofereceu mecanismos de busca que permitiram refinar a seleção dos trabalhos com base nos critérios desta pesquisa: palavras-chave relacionadas à educação integral, período de publicação recente e recorte geográfico brasileiro. O foco em dissertações e teses justifica-se pela busca por trabalhos que trouxessem contribuições originais e aprofundadas sobre a temática. A delimitação temporal para os últimos seis anos visou capturar as discussões e tendências mais contemporâneas sobre educação integral, considerando o contexto de mudanças nas políticas educacionais (Oliveira, 2019).

Reconhecemos a importância de outras bases de dados relevantes na área da educação, como a AMPED, a ANPAE e a SciELO. Contudo, a inclusão dessas bases nesta etapa inicial implicaria uma expansão considerável do escopo da revisão, demandando uma mudança na metodologia de busca e análise e inviabilizando o aprofundamento necessário para o estudo de

caso. Priorizamos, portanto, a BDTD para garantir a coerência e a viabilidade da pesquisa, considerando seus objetivos e delimitações. Posteriormente, para aprofundar a análise do estudo de caso e contextualizar seus achados, foram incorporados outros materiais à pesquisa, incluindo livros, artigos e documentos oficiais, ampliando a compreensão do contexto político, social e pedagógico do programa (Fortaleza, 2023e).

3.1.3 Síntese e análise crítica das obras

Os achados se basearam na análise dos 17 estudos acadêmicos sobre educação integral no Brasil, compreendendo o período de 2018 a 2024, que revelaram um panorama rico e diversificado sobre o tema (Quadro 1). A seguir consta uma síntese dos principais achados, destacando aspectos quantitativos e qualitativos dos trabalhos analisados.

Quadro 1 – Estudos selecionados sobre educação integral no Brasil.

| Ref. | Título do trabalho | Tipo de trabalho |
|------------------|---|--------------------------------------|
| Knackfuss (2024) | Educação Integral em Tempo Integral no Contexto da Escola do Campo Irineo Antolini - SM/RS | Dissertação de Mestrado |
| Oliveira (2024) | Programa Educação Integral: As Vozes dos Sujeitos em uma Escola Pública de Rio Claro/SP | Tese de Doutorado |
| Estevão (2022) | A política de educação integral em tempo integral, na rede pública municipal de ensino de Campinas - SP | Tese de Doutorado |
| Araújo (2021) | Educação Integral, Políticas Públicas e Docência na Escola Pública | Dissertação de Mestrado |
| Oliveira (2021) | Proposições para uma escola vinculada à política de Educação Integral e integrada a partir da análise de planos de trabalho para a parte diversificada do currículo | Dissertação de Mestrado Profissional |
| Campos (2021) | Educação Integral em Tempo Integral: As Concepções dos Docentes de Uma Escola Municipal de Ensino Fundamental | Tese de Doutorado |
| Silva (2020) | Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola da Zona da Mata Mineira | Dissertação de Mestrado |

| Ref. | Título do trabalho | Tipo de trabalho |
|-----------------|---|--------------------------------------|
| Souza (2020) | Educação integral, aprendizagem e autorregulação: um estudo em duas escolas públicas municipais de Campinas | Tese de Doutorado |
| Oliveira (2019) | A Educação Integral no Século XXI - Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação | Dissertação de Mestrado |
| Benedini (2019) | Educação Integral: Sentidos Produzidos por Professores e Estudantes em Tempos-Espaços Vividos na Escola | Dissertação de Mestrado |
| Carvalho (2019) | Educação Integral Integrada em uma Escola do Interior de Minas Gerais | Dissertação de Mestrado |
| Gavioli (2019) | A Implementação de Programas de Educação (Em Tempo) Integral na Coordenadoria de Cacoal (RO) | Dissertação de Mestrado Profissional |
| Moura (2019) | Educação Integral e Integrada No Ensino Fundamental | Dissertação de Mestrado |
| Oliveira (2019) | Educação Integral X Escolas de Tempo Integral: Explorando os Espaços para a Educação em Valores | Tese de Doutorado |
| Santos (2019) | Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no município de Januária/MG | Dissertação de Mestrado Profissional |
| Estevão (2018) | Educação Integral: Um Projeto em Construção na Escola Municipal Professor Zeferino Vaz | Dissertação de Mestrado |
| Silva (2018) | Processo de Implementação da Educação de Tempo Integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho | Dissertação de Mestrado |

Fonte: O Autor (2024).

Em termos quantitativos, observa-se uma distribuição temporal interessante dos estudos. Do total de 17 trabalhos, 2 (11,8%) são projetados para 2024, 1 (5,9%) para 2022, 3 (17,6%) foram realizados em 2021, 2 (11,8%) em 2020, 7 (41,2%) em 2019, e 2 (11,8%) em 2018. Esta distribuição indica um pico de produção acadêmica sobre o tema em 2019, seguido de uma continuidade de interesse nos anos subsequentes.

Quanto à natureza dos trabalhos, 10 (58,8%) são dissertações de mestrado, 3 (17,6%) são dissertações de mestrado profissional, e 4 (23,5%) são teses de doutorado. Esta composição

sugere um equilíbrio entre pesquisas de mestrado e doutorado, com uma presença significativa de estudos voltados para a prática profissional.

A distribuição geográfica dos estudos revela uma concentração nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, com destaque para os estados de São Paulo e Minas Gerais. Em São Paulo, temos os trabalhos de Estevão (2018, 2022), Benedini (2019), Oliveira (2019), Souza (2020) e Oliveira (2024). Em Minas Gerais, encontramos os estudos de Carvalho (2019), Moura (2019) e Santos (2019). No entanto, há também estudos realizados em outras regiões, como o Nordeste, representado pelo trabalho de Silva (2018) no Piauí, e o Norte, com o estudo de Gavioli (2019) em Rondônia, indicando um esforço de ampliar a compreensão da educação integral em diferentes contextos do país.

Tematicamente, os estudos abordam uma variedade de aspectos da educação integral. Destacam-se as análises sobre a implementação de políticas públicas, como o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, abordados por Alves de Oliveira (2019) e Silva (2020), bem como experiências locais de ampliação da jornada escolar, como nos trabalhos de Estevão (2018) e Oliveira (2024). Há um interesse recorrente em compreender as percepções de diferentes atores (professores, alunos, gestores) sobre a educação integral, como visto nos estudos de Benedini (2019) e Campos (2021), bem como os desafios e potencialidades de sua implementação em contextos específicos, abordados por Gavioli (2019) e Araújo (2021).

Um aspecto notável é a presença de estudos focados na educação integral em escolas do campo, como os de Santos (2019) e Knackfuss (2024), indicando uma preocupação em compreender como essa proposta se adapta e se desenvolve em contextos rurais. Isso reflete uma tendência importante de considerar as especificidades territoriais na implementação de políticas educacionais.

Metodologicamente, observa-se uma predominância de abordagens qualitativas, com ênfase em estudos de caso, como visto nos trabalhos de Estevão (2018), Carvalho (2019) e Oliveira (2021). Esta escolha metodológica permite uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências de educação integral, embora possa limitar a generalização dos resultados.

Um tema recorrente nos estudos é a análise dos desafios na implementação da educação integral, incluindo questões de infraestrutura, formação de professores, articulação curricular e gestão do tempo e espaço escolar. Vários trabalhos, como os de Silva (2020), Oliveira (2021) e Araújo (2021), apontam para a necessidade de uma maior integração entre o currículo regular e as atividades do contraturno, bem como uma formação específica para os profissionais que atuam na educação integral.

Outro aspecto relevante é a discussão sobre a continuidade e descontinuidade das políticas de educação integral. Estudos como os de Silva (2020) e Estevão (2022) abordam os efeitos das mudanças políticas e administrativas na implementação e sustentabilidade dos programas de educação integral, destacando a importância de políticas de Estado que transcendam governos específicos.

A análise dos trabalhos também revela uma preocupação com a dimensão pedagógica da educação integral, com estudos que investigam as práticas em sala de aula, as estratégias de ensino-aprendizagem e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Isso é evidenciado nos trabalhos de Souza (2020), que analisa a relação entre educação integral e autorregulação da aprendizagem, e Oliveira (2019), que explora os espaços para a educação em valores na escola de tempo integral.

Em suma, esta revisão oferece um panorama abrangente e atualizado sobre a pesquisa em educação integral no Brasil, revelando a complexidade e a diversidade de abordagens sobre o tema. Os estudos analisados contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e potencialidades da educação integral em diferentes contextos, fornecendo subsídios importantes para o aprimoramento de políticas públicas e práticas educacionais nesta área.

3.2 Referencial teórico: Educação integral - concepções, políticas e práticas

3.2.1 *Concepções e fundamentos da educação integral*

A educação integral tem sido um tema recorrente nas discussões sobre políticas educacionais no Brasil, especialmente nas últimas décadas. No entanto, suas raízes remontam a debates muito mais antigos sobre o papel da educação na formação do ser humano. Como aponta Gadotti (2009, p. 21), "Apesar do tema não ser novo é um tema recorrente, desde a antiguidade, [pois] Aristóteles já falava em educação integral". Esta perspectiva histórica nos ajuda a compreender que a busca por uma formação completa e abrangente do indivíduo não é uma preocupação recente, mas sim um ideal que tem acompanhado o pensamento educacional ao longo dos séculos.

No contexto brasileiro, a discussão sobre educação integral ganhou força no início do século XX, com o movimento da Escola Nova. Anísio Teixeira, um dos principais expoentes desse movimento, defendia uma educação que fosse além da mera transmissão de conteúdos, abrangendo todas as dimensões do ser humano. Para Teixeira (Teixeira, 1977, p.40):

A tese de confiança no homem continuará a ser a premissa fundamental. É indispensável que o homem em sociedade e com as condições necessárias de liberdade aprenda a controlar o seu comportamento no interesse da convivência humana, da feliz e justa convivência humana.

Esta visão de Anísio Teixeira nos remete a uma concepção de educação integral que não se limita à ampliação do tempo escolar, mas que busca proporcionar experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Como destaca Cavaliere (2002, p. 251):

As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos. Entre elas podemos citar as "escolas de vida completa" inglesas; os "lares de educação no campo" e as "comunidades escolares livres" na Alemanha; a "escola universitária" nos EUA; as "casas das crianças" orientadas por Montessori, na Itália; a "casa dos pequenos", criada por Claparède e Bovet em Genebra; a "escola para a vida", criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais.

Esta diversidade de denominações e experiências evidencia que a educação integral não se resume a um modelo único, mas sim a uma concepção que busca oferecer uma formação mais ampla e abrangente, considerando as múltiplas dimensões do ser humano.

No Brasil, as experiências de educação integral ganharam destaque com as iniciativas de Anísio Teixeira, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e posteriormente com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. Estas experiências buscavam materializar a ideia de uma escola que oferecesse não apenas mais tempo, mas também mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Darcy Ribeiro, ao defender a escola de tempo integral, argumentava que:

A escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas é também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus Cieps." (Ribeiro apud Gomes, 2010, p. 122).

Esta perspectiva de Ribeiro evidencia a estreita relação entre a educação integral e a busca por uma sociedade mais justa e democrática. A escola de tempo integral, nesta visão, não é apenas um espaço de permanência prolongada, mas sim um instrumento de transformação social.

No entanto, é importante ressaltar que a simples ampliação do tempo escolar não garante, por si só, uma educação integral. Como alerta Moll (2012, p.18), "de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse

contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares." Esta observação nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar não apenas o tempo, mas também as práticas pedagógicas, o currículo e a própria organização escolar para que a educação integral se efetive.

Coelho (2009, p. 93) reforça esta ideia ao afirmar que:

"Falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades -- não somente as conhecidas como atividades escolares -- para a construção da cidadania partícipe e responsável."

Esta concepção de educação integral nos remete à ideia de uma formação que vai além dos conteúdos escolares tradicionais, abrangendo aspectos culturais, artísticos, esportivos e sociais. É uma visão que busca superar a fragmentação do conhecimento e proporcionar uma formação mais completa e integrada.

Gonçalves (2006, p.130) amplia esta discussão ao afirmar que:

"Educação Integral [...] pode ser revelado [...] como prática que precisa ser intencional e que deva abranger todas as dimensões dos sujeitos. Sujeito visto em sua "condição multidimensional", além do cognitivo, compreende também um "sujeito corpóreo, que tem afetos e que está inserido num contexto de relações"."

Esta visão multidimensional do sujeito é fundamental para compreendermos a complexidade da educação integral. Não se trata apenas de oferecer mais tempo ou mais atividades, mas sim de reconhecer e valorizar as diferentes dimensões do ser humano no processo educativo.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da educação integral enfrenta diversos desafios. Arroyo (2012, p. 33) alerta para o risco de se reproduzir, no tempo ampliado, as mesmas práticas e conteúdos do ensino regular:

"Se um turno já é tão pesado para tanto milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável."

Esta crítica de Arroyo nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar não apenas o tempo, mas também o conteúdo e as metodologias utilizadas na educação integral. Não basta ampliar o tempo escolar se as práticas pedagógicas permanecem as mesmas.

Neste sentido, é fundamental considerar a educação integral como um projeto que vai além dos muros da escola. Como afirma Freire (1993, p.23):

(...) há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu de as cidades educarem(...) enquanto educadora, a cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho e a utopia de que embebemos a política, a serviço de que e de quem a fazemos.

Esta visão de Freire nos remete à ideia de uma educação integral que se estende para além do espaço escolar, reconhecendo a cidade e a comunidade como territórios educativos. É uma perspectiva que busca integrar diferentes espaços e saberes na formação do indivíduo.

Neste contexto, Estevão (2018), em sua dissertação sobre a implementação da educação integral em uma escola municipal de Campinas, destaca a importância de se considerar a escola como um espaço de formação integral, que vai além da mera ampliação do tempo escolar. O autor enfatiza a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e a organização curricular para que a escola possa efetivamente promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por sua vez, Gavioli (2019), ao analisar a implementação de programas de educação integral em Rondônia, ressalta a importância de se considerar as especificidades locais na construção de propostas de educação integral. A autora destaca que a simples transposição de modelos desenvolvidos em grandes centros urbanos para contextos rurais ou de pequenas cidades pode não atender às necessidades reais dos estudantes e da comunidade.

Moura (2019), em sua pesquisa sobre a educação integral em uma escola de Minas Gerais, chama atenção para a necessidade de se superar a visão fragmentada do currículo, buscando uma integração efetiva entre as atividades do turno regular e do contraturno. A autora destaca que a educação integral deve ser pensada como um projeto pedagógico coerente e integrado, e não como uma justaposição de atividades desconexas.

Knackfuss (2024), ao investigar a educação integral em uma escola do campo no Rio Grande do Sul, traz uma perspectiva importante sobre a necessidade de se considerar as particularidades do contexto rural na construção de propostas de educação integral. A autora enfatiza a importância de se valorizar os saberes e as práticas da comunidade local na construção do currículo e das atividades escolares.

Estes estudos nos mostram que a concepção de educação integral no Brasil tem se desenvolvido de forma diversa e complexa, refletindo as diferentes realidades e contextos do

país. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de se pensar a educação integral de forma contextualizada e participativa, considerando as especificidades de cada comunidade escolar.

A implementação de políticas públicas de educação integral no Brasil tem sido marcada por avanços e retrocessos, refletindo as mudanças políticas e econômicas do país. Nas últimas décadas, diversas iniciativas buscaram promover a ampliação da jornada escolar e a oferta de uma formação mais abrangente aos estudantes.

Um marco importante neste processo foi a criação do Programa Mais Educação (PME) em 2007, durante o governo Lula. O programa tinha como objetivo induzir a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular na perspectiva da Educação Integral. Como destaca Silva (2020, p. 18):

Na mesma toada, Cavalcante (2013) pondera que a Educação Integral condiciona melhorias na ideia de que os alunos são sujeitos em plena construção de saberes, e que a escola integral incentiva a apropriação dos conhecimentos e pensamentos próprios, aprendendo e ensinando. Dessa forma, ela institui-se na necessidade de melhoria das capacidades e potencialidades de seus alunos.

O PME representou um avanço significativo na política de educação integral no Brasil, incentivando as escolas a ampliarem sua jornada e a diversificarem suas atividades. No entanto, é importante ressaltar que o programa enfrentou desafios em sua implementação, principalmente relacionados à infraestrutura das escolas e à formação dos profissionais envolvidos.

Em 2016, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), que trouxe mudanças significativas na concepção de educação integral. O PNME focou principalmente na melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, reduzindo o escopo das atividades diversificadas. Esta mudança gerou críticas de diversos pesquisadores, que argumentavam que o programa estava se afastando da concepção original de educação integral.

Oliveira (2019), em sua análise sobre a transição do PME para o PNME, conclui que houve uma mudança significativa na concepção de educação integral. Segundo o autor, o PNME consolidou o alinhamento com as diretrizes neoliberais, restringindo as atividades diversificadas e intensificando o foco no ensino de português e matemática. Esta mudança reflete uma tendência mais ampla de políticas educacionais que priorizam resultados em testes padronizados em detrimento de uma formação mais abrangente.

É importante ressaltar que a implementação de políticas de educação integral enfrenta desafios que vão além da esfera educacional. Como aponta Paro *et al.* (1988a, p. 189-190):

(...) considerando que não bastava 'desanalfabetizar' as grandes parcelas da população, o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma 'educação integral' que o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão.

Esta observação nos remete à necessidade de pensar a educação integral não apenas como uma política educacional, mas como parte de um projeto mais amplo de sociedade. A educação integral, nesta perspectiva, está intrinsecamente ligada à formação para a cidadania e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No entanto, é importante reconhecer que a implementação de políticas de educação integral enfrenta resistências e contradições. Como destaca Oliveira (2019), o Programa Mais Educação, embora apresentasse uma proposta de educação integral, conciliou-se com os interesses neoliberais, principalmente no que tange à ênfase na formação para o mercado de trabalho e na utilização do IDEB como principal indicador de sucesso.

Esta contradição evidencia a complexidade da implementação de políticas de educação integral em um contexto marcado por disputas ideológicas e interesses divergentes. Como aponta Ponce (2018, p. 787), "os debates sobre os rumos da escola brasileira não têm incluído o pulso das necessidades da vida cotidiana da escola, a voz dos seus sujeitos e o debate sobre o papel da educação escolar".

Esta observação de Ponce nos leva a refletir sobre a importância de considerar as vozes dos diferentes atores envolvidos no processo educativo na formulação e implementação de políticas de educação integral. É fundamental que as políticas públicas sejam construídas de forma participativa, considerando as experiências e perspectivas dos estudantes, professores, gestores e comunidade escolar.

Neste sentido, o estudo de Silva (2020) sobre os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola de Minas Gerais traz contribuições importantes. O autor destaca como a alternância de governos e as mudanças nas diretrizes políticas impactam diretamente o cotidiano escolar, gerando insegurança e dificultando a consolidação de práticas pedagógicas consistentes.

Por sua vez, Gavioli (2019), ao analisar a implementação de programas de educação integral em Rondônia, ressalta a importância da formação continuada dos profissionais envolvidos e da adequação das propostas às realidades locais. A autora destaca que a falta de preparo dos educadores e a imposição de modelos descontextualizados são fatores que comprometem o sucesso das políticas de educação integral.

Moura (2019), em sua pesquisa sobre a educação integral em Minas Gerais, chama atenção para a necessidade de uma maior articulação entre as políticas de educação integral e o projeto pedagógico das escolas. A autora argumenta que, muitas vezes, as atividades do contraturno são percebidas como "algo a mais", desconectadas do currículo regular, o que compromete a proposta de formação integral.

Estevão (2022), em sua tese sobre a política de educação integral na rede municipal de Campinas, traz uma perspectiva importante sobre a necessidade de se pensar a educação integral como uma política de Estado, e não de governo. O autor argumenta que a descontinuidade das políticas e a falta de um planejamento de longo prazo comprometem a efetividade das propostas de educação integral.

Campos (2019), ao investigar as concepções dos docentes sobre a educação integral em tempo integral em uma escola municipal, destaca a importância da participação dos professores na construção das políticas públicas. A autora argumenta que o distanciamento entre quem formula as políticas e quem as implementa no cotidiano escolar é um fator que dificulta a efetivação da educação integral.

Estes estudos nos mostram que a implementação de políticas públicas de educação integral no Brasil é um processo complexo, que envolve não apenas questões pedagógicas, mas também políticas, econômicas e sociais. Evidenciam, ainda, a necessidade de se pensar em políticas que sejam construídas de forma participativa, considerando as especificidades locais e garantindo condições adequadas para sua efetivação no cotidiano escolar.

3.2.2 Currículo, tempos e espaços na educação integral

A implementação da educação integral demanda uma profunda reflexão sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Não basta ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; é necessário repensar o que se ensina e como se ensina.

Arroyo (2012, p. 33) alerta para o risco de se reproduzir, no tempo ampliado, as mesmas práticas e conteúdos do ensino regular:

(...) repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino... Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno, turno extra, ou mais educação do mesmo tipo de educação.

Esta crítica de Arroyo nos leva a refletir sobre a necessidade de construir um currículo que seja verdadeiramente integral, que não se limite à mera soma de disciplinas ou atividades, mas que busque promover uma formação ampla e integrada.

Neste sentido, Santomé (1998, p.10) destaca a importância de se considerar o currículo oculto presente no ambiente escolar:

(...) observar o currículo oculto presente no ambiente escolar vai nos facilitar a tarefa de reinterpretar tudo o que aí acontece e de chamar a atenção para as possibilidades de desenvolver práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática e, portanto, mais livre.

Esta perspectiva nos leva a pensar o currículo de forma mais ampla, considerando não apenas os conteúdos explícitos, mas também as aprendizagens que ocorrem de forma implícita no cotidiano escolar.

Esta visão multidimensional do sujeito implica em um currículo que contemple não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais do desenvolvimento humano.

Paro (2009, 2014) defende que a educação integral consiste na apropriação da cultura historicamente produzida pelos seres humanos. O autor critica a redução da educação a um processo de treinamento para o mercado de trabalho, argumentando que a educação integral deve estar a serviço da atualização histórico-cultural dos indivíduos, promovendo a apropriação, recriação e criação de cultura.

Esta perspectiva de Paro nos remete à necessidade de um currículo que valorize as diferentes manifestações culturais e que promova o diálogo entre os saberes escolares e os saberes da comunidade. É uma visão que busca superar a hierarquização dos conhecimentos e reconhecer a diversidade de saberes e práticas culturais.

Neste sentido, Moll (2012, p. 131) argumenta que:

Vivemos um período transitório, entre as intenções políticas para a ampliação da jornada e as ações efetivas, na materialização das condições e adequações necessárias. Estas exigirão vontade e esforços integrados da União, de estados e municípios, para a permanência de alunos e docentes, em escolas de tempo integral.

Esta observação de Moll evidencia que a construção de um currículo para a educação integral é um processo complexo, que demanda esforços articulados entre diferentes esferas de governo e a participação ativa da comunidade escolar.

Um aspecto fundamental na construção desse currículo é a superação da fragmentação do conhecimento. Morin (2004) critica a compartimentação dos saberes e a hiperespecialização, argumentando que estas limitam a capacidade relacional do conhecimento. Para o autor, é necessário desenvolver um pensamento complexo, capaz de religar os saberes e compreender as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Nesta mesma linha, Freire (1983, p.34) defende que:

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário.

Esta visão de Freire nos remete à necessidade de um currículo que promova a compreensão da realidade em sua totalidade, superando a fragmentação do conhecimento e promovendo a interdisciplinaridade.

Esta crítica nos leva a refletir sobre a importância de construir o currículo de forma participativa, considerando as experiências e perspectivas dos estudantes, professores, gestores e comunidade escolar. É um processo que demanda diálogo, negociação e construção coletiva.

Neste sentido, Hernandez (1998, p.21) defende o trabalho por projetos como uma alternativa para a flexibilização curricular:

(...) o currículo por projetos constitui-se numa via de flexibilização curricular propondo um sistema educacional dinâmico, com base na proposta dos projetos multidisciplinares de pesquisa, que envolvem disciplinas interligadas, organizadas com o objetivo de resolver determinado problema.

Esta perspectiva do trabalho por projetos apresenta-se como uma possibilidade para a integração curricular, promovendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a contextualização das aprendizagens.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação de um currículo integrado na educação integral enfrenta desafios significativos. Como aponta Oliveira (2021) em sua pesquisa, muitos professores ainda demonstram dificuldade em articular os conteúdos das disciplinas com os projetos, o que pode comprometer a interdisciplinaridade e a formação integral dos alunos.

Este desafio evidencia a necessidade de investir na formação continuada dos professores para atuar na educação integral. Como destaca Gadotti (2018), a formação docente é

fundamental para que os professores compreendam a complexidade da educação integral e desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com essa abordagem.

Yus (2002) reforça esta ideia ao afirmar que:

Para educar holisticamente, os professores também devem formar se holisticamente, intensificar essas capacidades ocultas, disfarçadas ou reprimidas por sua formação acadêmica e racionalista, procurar em todos os cantos de sua pessoa e buscar o equilíbrio que um educador precisa para transmitir confiança e apoio adequado para todos aqueles que procura educar.

Esta perspectiva nos remete à necessidade de uma formação docente que vá além dos aspectos técnicos e metodológicos, abrangendo também as dimensões pessoais e relacionais do educador.

Neste contexto, o estudo de Benedini (2019) sobre os sentidos produzidos por professores e estudantes em relação à educação integral traz contribuições importantes. A autora destaca que, na percepção dos estudantes, as atividades mais significativas são aquelas que promovem a interação, a criatividade e a expressão. Isto nos leva a refletir sobre a importância de um currículo que valorize estas dimensões e não se restrinja apenas aos conteúdos tradicionais.

Por sua vez, Campos (2019), ao investigar as concepções dos docentes sobre a educação integral em tempo integral, ressalta a importância de se considerar os saberes dos professores na construção do currículo. A autora argumenta que muitos docentes já desenvolvem práticas alinhadas com a proposta de educação integral, mas nem sempre estas são reconhecidas ou valorizadas nas políticas curriculares.

Araújo (2021), em sua pesquisa sobre a educação integral em uma escola pública de São Paulo, chama atenção para a necessidade de se repensar a organização dos tempos e espaços escolares. A autora argumenta que a mera extensão do tempo de permanência na escola não garante uma formação integral, sendo necessário reconfigurar a lógica escolar para promover experiências de aprendizagem mais significativas e diversificadas.

Knackfuss (2024), ao analisar a educação integral em uma escola do campo, traz uma perspectiva importante sobre a necessidade de se construir um currículo que dialogue com as realidades locais. A autora destaca a importância de se valorizar os saberes da comunidade e de promover uma educação que esteja conectada com o território e com as questões sociais e ambientais da região.

Estes estudos nos mostram que a construção de um currículo para a educação integral é um processo complexo, que demanda uma profunda reflexão sobre as finalidades da educação,

as práticas pedagógicas e a organização escolar. Evidenciam, ainda, a necessidade de se pensar em currículos que sejam flexíveis, contextualizados e construídos de forma participativa, considerando as especificidades de cada comunidade escolar e promovendo uma formação verdadeiramente integral dos estudantes.

A implementação da educação integral demanda uma ressignificação dos tempos e espaços educativos. Não se trata apenas de ampliar a jornada escolar, mas de repensar a organização do tempo e a utilização dos espaços dentro e fora da escola.

Neste sentido, Gonçalves (2006) argumenta que:

(...) Não obstante, é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos...

Esta perspectiva nos remete à necessidade de explorar diferentes espaços e tempos educativos, rompendo com a lógica tradicional da sala de aula e buscando novas possibilidades de aprendizagem.

Freire (1996, p.25) ressalta a importância do espaço escolar como elemento formativo:

É incrível que não imaginemos a significação do 'discurso' formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso 'pronunciado' na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que a adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Esta observação de Freire nos leva a refletir sobre a importância de considerar o espaço escolar não apenas em sua dimensão funcional, mas também em sua dimensão simbólica e formativa.

A educação integral, nesta perspectiva, demanda uma compreensão ampliada do espaço educativo, que vai além dos muros da escola. Como afirma Gadotti (2009), a educação integral deve articular a escola com outros espaços educativos da cidade, reconhecendo o potencial educativo do território.

No entanto, é importante ressaltar que a utilização de diferentes espaços educativos não deve ser compreendida como uma mera "saída" da escola. Como alerta Gonçalves (2006):

(...) E não se trata simplesmente de fazer 'passeios', de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas 'saídas' ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extraescola e aulas em sala como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma

determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos.

Esta perspectiva nos leva a pensar na integração entre diferentes espaços e tempos educativos como parte de um projeto pedagógico coerente e significativo.

A ressignificação dos tempos e espaços na educação integral também implica em repensar a organização da jornada escolar. Não se trata apenas de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas de reorganizar este tempo de forma a promover aprendizagens significativas.

Neste sentido, Teixeira (2007, p.67) argumentava que:

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

Esta visão de Teixeira nos remete à necessidade de uma organização do tempo escolar que permita o desenvolvimento de atividades diversificadas, que contemplem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da educação integral em tempo integral enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à infraestrutura das escolas. Como apontam diversas pesquisas, muitas escolas não dispõem de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades diversificadas, o que compromete a qualidade da educação oferecida.

Oliveira (2021), em sua pesquisa sobre a implementação da educação integral em uma escola pública, identificou que a falta de espaços adequados e a subutilização dos existentes são desafios a serem superados, limitando o desenvolvimento de atividades diversificadas e a oferta de espaços de aprendizagem mais atrativos.

Este desafio evidencia a necessidade de investimentos na infraestrutura escolar para que a educação integral possa se efetivar. Não basta ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; é fundamental oferecer espaços adequados e diversificados que possibilitem experiências educativas significativas.

Neste contexto, o estudo de Estevão (2018) sobre a implementação da educação integral em uma escola municipal de Campinas traz contribuições importantes. O autor destaca como a reorganização dos tempos e espaços escolares impactou positivamente a dinâmica da escola,

promovendo maior integração entre as atividades do turno regular e do contraturno. No entanto, o autor também aponta os desafios enfrentados, como a resistência de alguns professores em modificar suas práticas e a necessidade de maior investimento em formação continuada.

Por sua vez, Gavioli (2019), ao analisar a implementação de programas de educação integral em Rondônia, chama atenção para a importância de se considerar as especificidades locais na organização dos tempos e espaços educativos. A autora destaca que, em contextos rurais ou de pequenas cidades, a articulação com espaços da comunidade pode ser uma alternativa para superar as limitações de infraestrutura das escolas.

Moura (2019), em sua pesquisa sobre a educação integral em Minas Gerais, ressalta a importância de se repensar a organização do tempo escolar para além da mera extensão da jornada. A autora argumenta que é necessário promover uma distribuição mais equilibrada das atividades ao longo do dia, evitando a sobrecarga dos estudantes e garantindo momentos de descanso e lazer.

Knackfuss (2024), ao investigar a educação integral em uma escola do campo no Rio Grande do Sul, traz uma perspectiva importante sobre a necessidade de se considerar o território como espaço educativo. A autora destaca como a escola pesquisada utiliza os espaços da comunidade e do entorno para desenvolver atividades pedagógicas, promovendo uma maior integração entre escola e território.

Estes estudos nos mostram que a ressignificação dos tempos e espaços na educação integral é um processo complexo, que demanda não apenas investimentos em infraestrutura, mas também uma mudança de mentalidade e de práticas pedagógicas. Evidenciam, ainda, a necessidade de se pensar em modelos flexíveis e contextualizados, que considerem as especificidades de cada realidade escolar e promovam uma efetiva articulação entre os diferentes espaços e tempos educativos.

3.2.3 A dimensão comunitária e os desafios da educação integral

A educação integral, em sua concepção mais ampla, não se restringe ao espaço escolar, mas busca integrar a escola à comunidade e ao território. Esta perspectiva implica em reconhecer e valorizar os saberes e as práticas culturais da comunidade, bem como promover a participação ativa dos diferentes atores sociais no processo educativo.

Freire (1993, p.23) destacava a importância da cidade como espaço educativo:

(...) há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as

cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu de as cidades educarem(...)

Esta visão de Freire nos remete à ideia de uma educação que se estende para além dos muros da escola, reconhecendo o potencial educativo da cidade e da comunidade.

Neste sentido, o conceito de "cidade educadora" ganha relevância. Gadotti (2009, p. 61) define a cidade educadora como "aquela onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece". Esta perspectiva implica em uma articulação entre diferentes espaços e atores sociais na promoção de uma educação integral.

Neste sentido, a participação da comunidade na construção do projeto de educação integral é fundamental. Como destaca Ponce (2018, p. 794):

(...) é imperativo defender a democracia como valor, ressignificar a justiça para além das suas formalidades e afirmar a importância de uma educação geradora de novos projetos de convivência humana pautados na construção da paz mundial, da igualdade e da alteridade.

Esta perspectiva nos remete à importância de construir uma educação integral que seja verdadeiramente democrática e participativa, envolvendo os diferentes atores da comunidade escolar na definição dos rumos da educação.

No entanto, é importante reconhecer que a integração entre escola e comunidade enfrenta desafios significativos. Como aponta Oliveira (2021) em sua pesquisa, a relação escola-comunidade ainda é frágil em muitos contextos, o que dificulta a efetivação de um projeto de educação integral que seja verdadeiramente integrado ao território.

Este desafio evidencia a necessidade de desenvolver estratégias e mecanismos que promovam uma maior participação da comunidade na vida escolar. Não se trata apenas de convidar os pais para reuniões ou eventos pontuais, mas de construir uma cultura de participação e corresponsabilidade pela educação.

Neste sentido, o conceito de "território educativo" ganha relevância. Como destaca Santos (2002, p.10):

O 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.

Esta perspectiva nos leva a pensar o território não apenas em sua dimensão geográfica, mas como um espaço de relações, identidades e significados. A educação integral, neste sentido, deve buscar integrar-se ao território, reconhecendo e valorizando os saberes e as práticas culturais locais.

A pesquisa de Benedini (2019) sobre a implementação da educação integral em uma escola pública evidencia a importância dessa dimensão comunitária. A autora destaca que os estudantes valorizam o programa de educação integral como um espaço de confiança, acolhimento e aprendizagem, onde podem se relacionar com seus pares e com a comunidade. No entanto, a pesquisa também revela que ainda há desafios na integração entre a escola e a comunidade, especialmente no que diz respeito à participação dos pais e responsáveis na construção do projeto educativo.

Estes resultados nos levam a refletir sobre a necessidade de desenvolver estratégias que promovam uma maior integração entre escola e comunidade. Não se trata apenas de abrir as portas da escola para a comunidade, mas de construir um projeto educativo que seja verdadeiramente integrado ao território e às suas demandas.

Neste sentido, o conceito de "comunidades de aprendizagem" apresenta-se como uma possibilidade promissora. Como destaca Moll (2012), as comunidades de aprendizagem propõem uma reorganização da escola a partir da participação da comunidade, buscando superar as barreiras entre escola e entorno.

Esta perspectiva implica em reconhecer que a educação não é responsabilidade exclusiva da escola, mas um compromisso de toda a sociedade. Como afirma Freire (1996, p. 75):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar.

Esta visão de Freire nos remete à importância do diálogo e da escuta na construção de um projeto de educação integral que seja verdadeiramente participativo e democrático.

Neste contexto, o estudo de Estevão (2018) sobre a implementação da educação integral em uma escola municipal de Campinas traz contribuições importantes. O autor destaca como a participação da comunidade foi fundamental para a construção de um projeto de educação integral mais alinhado com as necessidades e expectativas locais. No entanto, o autor também

aponta os desafios enfrentados, como a resistência de alguns setores da comunidade e a necessidade de uma mudança cultural para promover uma participação mais efetiva.

Por sua vez, Gavioli (2019), ao analisar a implementação de programas de educação integral em Rondônia, chama atenção para a importância de se considerar as especificidades culturais e sociais de cada comunidade na construção dos projetos de educação integral. A autora argumenta que, em muitos casos, a imposição de modelos padronizados dificulta a apropriação do programa pela comunidade local.

Moura (2019), em sua pesquisa sobre a educação integral em Minas Gerais, ressalta a importância de se promover uma maior articulação entre os saberes escolares e os saberes da comunidade. A autora destaca que, quando a escola reconhece e valoriza os conhecimentos locais, há um maior engajamento da comunidade no projeto educativo.

Knackfuss (2024), ao investigar a educação integral em uma escola do campo no Rio Grande do Sul, traz uma perspectiva importante sobre a necessidade de se considerar as especificidades do contexto rural na construção de propostas de educação integral. A autora destaca como a escola pesquisada busca integrar os saberes e práticas da comunidade rural ao currículo escolar, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes.

Estes estudos nos mostram que a dimensão comunitária da educação integral é fundamental para a construção de um projeto educativo que seja verdadeiramente transformador. Evidenciam, ainda, a necessidade de se pensar em estratégias que promovam uma maior integração entre escola e comunidade, reconhecendo e valorizando os saberes locais e construindo uma educação que seja significativa e relevante para todos os envolvidos.

A implementação da educação integral no Brasil enfrenta uma série de desafios que vão desde questões estruturais até aspectos pedagógicos e culturais. Compreender esses desafios é fundamental para buscar soluções e avançar na construção de uma educação integral de qualidade.

Um dos principais desafios apontados por diversos estudos é a infraestrutura inadequada das escolas. Como destaca Oliveira (2021), muitas escolas não dispõem de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades diversificadas, o que compromete a qualidade da educação oferecida. Este desafio evidencia a necessidade de investimentos significativos na infraestrutura escolar para que a educação integral possa se efetivar.

Outro desafio recorrente é a formação dos profissionais para atuar na educação integral. Gadotti (2018) destaca que a formação docente é fundamental para que os professores compreendam a complexidade da educação integral e desenvolvam práticas pedagógicas

coerentes com essa abordagem. No entanto, alguns estudos (Gadotti, 2018; Oliveira, 2021) apontam que a formação inicial e continuada dos professores ainda não contempla adequadamente as especificidades da educação integral.

A pesquisa de Oliveira (2021) evidencia que muitos professores ainda demonstram dificuldade em articular os conteúdos das disciplinas com os projetos e atividades diversificadas propostos na educação integral. Este desafio ressalta a necessidade de repensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, para que os professores possam atuar de forma mais efetiva na educação integral.

A fragmentação do currículo é outro desafio significativo. Como alerta Arroyo (2012), há o risco de se reproduzir, no tempo ampliado, as mesmas práticas e conteúdos do ensino regular. A construção de um currículo verdadeiramente integrado, que articule diferentes áreas do conhecimento e promova uma formação multidimensional, ainda é um desafio a ser superado em muitas escolas.

Neste sentido, Morin (2004) argumenta que é necessário superar a compartimentação dos saberes e desenvolver um pensamento complexo, capaz de religar os conhecimentos e compreender as interconexões entre diferentes áreas. Esta perspectiva demanda uma profunda reorganização curricular e uma mudança na própria concepção de conhecimento e aprendizagem.

A relação entre escola e comunidade também se apresenta como um desafio na implementação da educação integral. Oliveira (2021), Estevão (2018) e Gavioli (2019) apontam que ainda há uma distância significativa entre a escola e a comunidade, o que dificulta a construção de um projeto educativo verdadeiramente integrado ao território.

Outro desafio significativo é a continuidade e sustentabilidade das políticas de educação integral. Como aponta Oliveira (2019), muitas iniciativas de educação integral têm sido marcadas pela descontinuidade, refletindo mudanças políticas e econômicas. Esta instabilidade compromete a consolidação de projetos de longo prazo e dificulta a avaliação dos resultados das políticas implementadas.

Além disso, é importante considerar os desafios relacionados à gestão do tempo na educação integral. Como alerta Ferreira (2007, p. 11):

(...) se diferencia da de tempo parcial, por proporcionar ao aluno mais tempo para aprender, ocupando o seu tempo ocioso, nem sempre se subsidiam na reflexão de que, simplesmente, recolhê-lo à escola, não é garantia de que esse espaço cumprirá seu papel pedagógico-instrucional. Seria como trocar o espaço ocioso, muitas vezes, gasto em frente à televisão ou na rua, exposto à

situação de risco social, por outra atividade vazia de conteúdo pedagógico, só que dentro da escola.

Esta observação nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar não apenas a quantidade de tempo que os estudantes passam na escola, mas principalmente a qualidade desse tempo e as experiências educativas oferecidas.

Apesar desses desafios, é importante reconhecer que a educação integral apresenta perspectivas promissoras para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção de uma formação mais ampla e integrada.

Uma das perspectivas mais significativas é a possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação mais integrada. Como destaca Moll (2012), a educação integral oferece a oportunidade de ressignificar os tempos e espaços escolares, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Outra perspectiva importante é o potencial da educação integral para promover uma maior equidade educacional. Como argumenta Ribeiro (apud Gomes, 2010, p. 122), a escola integral pode ser "o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza". Neste sentido, a educação integral apresenta-se como uma possibilidade de oferecer mais oportunidades educativas para os estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A educação integral também oferece perspectivas promissoras para a integração entre escola e comunidade. Como destaca Gadotti (2009), a educação integral pode promover uma maior articulação entre a escola e outros espaços educativos da cidade, reconhecendo o potencial educativo do território e valorizando os saberes da comunidade.

Além disso, a educação integral apresenta possibilidades interessantes para a promoção de uma formação mais ampla, que contemple não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões físicas, emocionais, sociais e culturais do desenvolvimento humano. Como argumenta Gonçalves (2006), a educação integral deve abranger todas as dimensões dos sujeitos, reconhecendo sua condição multidimensional.

Por fim, é importante destacar que a educação integral oferece a possibilidade de repensar o próprio sentido da educação escolar. Como afirma Paro (2009, 2014), a educação integral deve estar a serviço da atualização histórico-cultural dos indivíduos, promovendo a apropriação, recriação e criação de cultura. Neste sentido, a educação integral apresenta-se como uma oportunidade de construir uma educação mais significativa e transformadora.

Neste contexto, o estudo de Estevão (2022) sobre a política de educação integral na rede municipal de Campinas traz uma perspectiva importante sobre os desafios e as potencialidades

da educação integral. O autor destaca que, apesar das dificuldades enfrentadas, há um movimento crescente de reflexão e avaliação das práticas, o que pode contribuir para o aprimoramento das políticas e programas de educação integral.

Por sua vez, Campos (2019), ao investigar as concepções dos docentes sobre a educação integral em tempo integral, ressalta a importância de se valorizar e potencializar as experiências bem-sucedidas que já existem nas escolas. A autora argumenta que muitos professores desenvolvem práticas alinhadas com a proposta de educação integral, mas nem sempre estas são reconhecidas ou valorizadas institucionalmente.

Moura (2019), em sua pesquisa sobre a educação integral em Minas Gerais, destaca o potencial da educação integral para promover uma maior integração entre diferentes áreas do conhecimento e entre a escola e a comunidade. A autora argumenta que, quando bem implementada, a educação integral pode contribuir para a construção de um currículo mais significativo e contextualizado.

Knackfuss (2024), ao analisar a educação integral em uma escola do campo, traz uma perspectiva importante sobre o potencial da educação integral para valorizar e integrar os saberes locais ao currículo escolar. A autora destaca como esta abordagem pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes e para a promoção de um desenvolvimento mais sustentável das comunidades rurais.

Estes estudos nos mostram que, apesar dos desafios enfrentados, a educação integral apresenta um potencial significativo para a transformação da educação brasileira. Evidenciam, ainda, a necessidade de se pensar em políticas e práticas que sejam construídas de forma participativa, considerando as especificidades de cada contexto e promovendo uma formação verdadeiramente integral dos estudantes.

3.2.4 Considerações gerais

A educação integral, como política pública e como prática pedagógica, apresenta-se como um campo complexo e desafiador. Sua implementação demanda não apenas mudanças estruturais e organizacionais, mas principalmente uma profunda reflexão sobre o sentido da educação e o papel da escola na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Os estudos analisados evidenciam que a educação integral vai muito além da mera ampliação do tempo escolar. Trata-se de uma concepção de educação que busca promover o

desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões e potencialidades.

No entanto, é importante reconhecer que a implementação da educação integral enfrenta desafios significativos. Questões como a infraestrutura inadequada das escolas, a formação dos profissionais, a fragmentação do currículo e a relação entre escola e comunidade ainda se apresentam como obstáculos a serem superados.

Apesar desses desafios, a educação integral oferece perspectivas promissoras para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção de uma formação mais ampla e integrada. Seu potencial para promover uma maior equidade educacional, para integrar diferentes saberes e espaços educativos, e para ressignificar o sentido da educação escolar é significativo.

É fundamental, portanto, que as políticas públicas de educação integral sejam construídas de forma participativa e democrática, considerando as vozes e as experiências dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. Além disso, é necessário investir na formação continuada dos profissionais, na melhoria da infraestrutura escolar e na construção de currículos e práticas pedagógicas que promovam uma formação verdadeiramente integral.

Por fim, é importante ressaltar que a educação integral, em sua concepção mais ampla, não se restringe ao espaço escolar, mas busca integrar a escola à comunidade e ao território. Esta perspectiva implica em reconhecer e valorizar os saberes e as práticas culturais da comunidade, bem como promover a participação ativa dos diferentes atores sociais no processo educativo.

A construção de uma educação integral de qualidade é um desafio complexo, que demanda esforços articulados de diferentes setores da sociedade. No entanto, é um caminho promissor para a construção de uma educação mais significativa, transformadora e alinhada com as demandas e as potencialidades do século XXI.

Como afirma Freire (1996, p. 22):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Esta reflexão de Freire nos remete à importância de uma constante avaliação e reconstrução das práticas de educação integral, em um processo dialógico e reflexivo que envolva todos os atores da comunidade escolar.

A educação integral, portanto, apresenta-se não apenas como uma política pública ou uma prática pedagógica, mas como um projeto de sociedade. Um projeto que busca formar indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade, de conviver de forma solidária e democrática, e de construir um futuro mais justo e sustentável para todos.

3.3 Programa Aprender Mais de Fortaleza

3.3.1 *Contexto histórico e fundamentos*

Para compreender o Programa Aprender Mais, é crucial analisar seu contexto histórico, marcado pela implementação de programas federais como o Mais Educação e o Novo Mais Educação, que serviram como importantes balizadores para as políticas de educação integral em tempo integral no Brasil. O Mais Educação, criado em 2007, objetivava ampliar a jornada escolar e organizar o currículo numa perspectiva de incentivo à educação integral. A partir de 2012, o programa passou a priorizar escolas com maior vulnerabilidade socioeconômica, utilizando o percentual de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) como critério de elegibilidade (Oliveira; Terra, 2018).

O Novo Mais Educação, implementado em 2017, substituiu o Mais Educação, mantendo o foco na ampliação da jornada escolar, mas com ênfase na melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. Embora esses programas tenham apresentado resultados positivos em alguns contextos, Oliveira e Terra (2018) destacam que a efetividade do Mais Educação em escolas urbanas, a partir de 2012, não se mostrou estatisticamente significante para diversos indicadores educacionais, o que suscita a necessidade de repensar a forma como políticas de educação integral em tempo integral são implementadas no Brasil.

Com a extinção do Novo Mais Educação, a Prefeitura de Fortaleza, buscando dar continuidade às políticas de educação integral, criou o Programa Aprender Mais, instituído pelo Decreto Municipal nº 14.233 de 15 de junho de 2018 e atualizado através do Decreto 15.558 de 17/02/2023, fundamentando-se na LDB (Lei nº 9.394/1996) e no PNE (Lei nº 13.005/2014). O programa foi criado na segunda gestão do prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, no período compreendido entre 2017 até 2020, tendo como uma das metas de governo o compromisso com a expansão das matrículas em tempo integral.

O Programa Aprender Mais visa ampliar a jornada escolar de 4 para 7 horas diárias, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, bem como

oferecer-lhes a possibilidade de desenvolver-se nas práticas artísticas, culturais e desportivas. Esta proposta alinha-se com a concepção contemporânea de educação integral, que busca o desenvolvimento holístico do educando.

De acordo com o documento "Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza: Programa Aprender Mais" (2023), o objetivo geral do programa é:

Fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da política de Educação em Tempo Integral, ampliando a jornada escolar de quatro horas para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento das competências intelectual, física, socioemocional e cultural, visando melhorar a aprendizagem na proposta dos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reaprovação, o abandono e a distorção idade/ano (Fortaleza, 2023, p. 8).

Esta concepção de educação integral alinha-se com o Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza, que define como objetivo geral:

Conceber e propiciar a implementação de um Projeto Educativo para a cidade de Fortaleza, comprometido com uma escola cidadã, que assegure a inclusão social, a permanência com sucesso do educando, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo uma educação de qualidade na vivência plena de uma gestão democrática e na valorização do papel dos profissionais da educação garantindo ao aluno o direito de aprender (Fortaleza, 2015, p.8).

O Programa Aprender Mais se estrutura em diferentes modalidades, cada uma com características específicas para atender às diversas necessidades dos estudantes:

1. Aprender Mais Escola: Ocorre na própria escola, no contraturno, elevando a carga horária para 7 horas diárias. Tem como foco o fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, além de oferecer atividades nos campos da Arte, Cultura, Esporte e Lazer, e Projeto de Vida/Educação Patrimonial (Fortaleza, 2023). A presente pesquisa concentra-se especificamente nessa modalidade Aprender Mais Escola, analisando sua implementação e impactos na Escola Municipal São Raimundo.
2. Escola Areninha: Integra iniciativas na área de política educacional com a política de esporte, funcionando em parceria com a FUNECE. Amplia a jornada escolar com atividades nas áreas de Esporte, Matemática, Língua Portuguesa e Educação para a Cidadania para alunos do 6º ao 9º ano (Fortaleza, 2023).
3. Integração: Fortalece a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, oferece práticas artísticas e culturais, auxilia no desenvolvimento físico e de hábitos saudáveis através de atividades de Educação Física, e promove a reflexão sobre

valores, direitos humanos e elaboração de estratégias para o sucesso na vida através do componente curricular Projeto de Vida (Fortaleza, 2023).

4. Juventude Digital: Visa capacitar os jovens para o Mercado Digital com cursos nas áreas de Ensino Fundamental, Mercado e Games. As atividades ocorrem no contraturno escolar para alunos do 9º ano e de forma integrada ao horário das aulas para a EJA, com aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Introdução à Programação (Fortaleza, 2023).
5. Pró-Técnico: Objetiva complementar os estudos e fortalecer a preparação dos alunos do 9º ano para o ingresso no Ensino Médio e nos cursos do IFCE. Ocorre em polos e unidades escolares distribuídos pela cidade, com aulas no contraturno (Fortaleza, 2023).
6. Turmas Avançadas: Visa uma melhor preparação do estudante para o ingresso no Ensino Médio, com aulas de Português, Matemática, Física, Biologia e Química para alunos do 6º ao 9º ano. As aulas ocorrem no contraturno, em unidades escolares e outros locais (Fortaleza, 2023).

Esta estrutura diversificada do Programa Aprender Mais reflete a compreensão de que a educação integral deve oferecer oportunidades variadas de aprendizagem e desenvolvimento, atendendo às diferentes necessidades e interesses dos estudantes.

O Programa Aprender Mais se fundamenta em uma concepção de educação integral que vai além da mera ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Segundo Oliveira (2023), a educação integral visa à formação completa do aluno, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais para que o jovem tenha condições de prosseguir no ensino superior ou no mercado de trabalho, garantindo equidade no aprendizado.

Esta visão se alinha com o pensamento de Guará (2009), que defende que a formação integral deve abordar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, relacionando a educação ao desenvolvimento de todas as habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade.

O Programa Aprender Mais enfatiza a importância do projeto de vida como um componente curricular. Segundo Fortaleza (2023), o projeto de vida é um instrumento que auxilia os alunos na escolha da trajetória após o Ensino Médio, promovendo a reflexão sobre valores, direitos humanos e elaboração de estratégias para o sucesso na vida.

As atividades pedagógicas do Programa são desenvolvidas dentro da perspectiva do letramento, que é a capacidade do estudante de fazer uso social dos conhecimentos

desenvolvidos. Oliveira (2023) argumenta que é preciso considerar o letramento como princípio norteador das ações pedagógicas, garantindo que os conhecimentos desenvolvidos tenham aplicabilidade na vida cotidiana dos estudantes.

3.3.2 Estrutura e implementação do programa

O Programa Aprender Mais, em Fortaleza, opera em uma estrutura organizacional que articula diferentes níveis de gestão, desde a Secretaria Municipal de Educação (SME) até as escolas. A SME, no nível macro, define as diretrizes, os objetivos e as normas gerais do programa, além de ser responsável pela alocação de recursos financeiros e materiais. Em um nível intermediário, os Distritos de Educação atuam como elo entre a SME e as escolas, oferecendo suporte técnico e pedagógico, auxiliando na interpretação das diretrizes e adaptando as orientações às realidades locais. Por fim, as escolas, no nível micro, são responsáveis pela implementação do programa, adaptando as atividades às necessidades específicas dos alunos e da comunidade escolar. Essa estrutura hierarquizada visa garantir a coerência e a eficácia do programa, permitindo a adaptação às diferentes realidades e contextos.

Apesar dos objetivos ambiciosos e da estrutura bem delineada do Programa Aprender Mais, sua implementação enfrenta diversos desafios. Um dos principais desafios reside na precarização do trabalho dos voluntários. Os baixos valores de auxílio para transporte e alimentação, a falta de vínculo empregatício e a alta rotatividade podem comprometer a qualidade e a continuidade das atividades. É fundamental garantir condições de trabalho mais justas e atrativas para os voluntários, a fim de fortalecer o programa e assegurar sua sustentabilidade a longo prazo. Oliveira (2023) aponta como principais obstáculos:

1. Necessidade de maior investimento na formação dos voluntários
2. Adequação dos espaços físicos nas escolas
3. Garantia de recursos para aquisição de materiais e equipamentos
4. Fortalecimento da participação da comunidade escolar

Um desafio particularmente relevante é a precarização do trabalho dos voluntários, com baixos valores de auxílio para transporte e alimentação, falta de vínculo empregatício e alta rotatividade (Oliveira, 2023). Esta situação pode comprometer a qualidade e a continuidade das atividades oferecidas pelo programa.

Outro ponto crítico é a necessidade de repensar a organização curricular do programa, buscando uma maior integração entre as atividades do contraturno e o currículo do turno regular. Cavaliere (2014) problematiza a utilização de espaços cedidos por instituições

parceiras para a realização das atividades do programa, argumentando que essa prática pode naturalizar as condições precárias da educação pública. Este é um ponto importante a ser considerado na implementação do Programa Aprender Mais, que prevê parcerias com diversas instituições para a realização de suas atividades.

A gestão escolar desempenha um papel crucial na implementação efetiva do Programa Aprender Mais. Konzen (2019) destaca a importância da gestão escolar para a efetivação da educação integral, considerando a necessidade de planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das ações. Nesse contexto, o documento "Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza: Programa Aprender Mais" (Fortaleza, 2023) detalha as atribuições dos diferentes atores envolvidos na gestão do programa, incluindo voluntários (mediadores e facilitadores de aprendizagem), estagiários, professores, articuladores, coordenadores pedagógicos e de polo, escolas, distritos de educação e coordenadorias da SME.

Karling (1997) defende a autonomia como um dos mais importantes princípios da gestão escolar, ressaltando a necessidade de participação da comunidade e de adequação da escola à sua realidade. Nesse sentido, é fundamental que os gestores escolares tenham autonomia para adaptar as diretrizes do Programa Aprender Mais às especificidades de cada contexto escolar.

Paro *et al.* (1988) destacam a importância da participação da comunidade na gestão da escola, argumentando que a construção de uma escola democrática exige a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto do Programa Aprender Mais, que busca promover uma educação integral e integrada à comunidade.

A avaliação e o monitoramento contínuo são aspectos fundamentais para o sucesso e aprimoramento do Programa Aprender Mais. Fortaleza (2023) descreve um sistema de acompanhamento e avaliação da aprendizagem que envolve diversos atores:

- As ações pedagógicas são acompanhadas pela gestão escolar (diretor e coordenador pedagógico)
- Coordenadores de polo e distritos de educação também participam do processo de acompanhamento
- A Coordenadoria de Ensino Fundamental oferece orientações gerais
- Voluntários/estagiários e professores devem realizar avaliação diagnóstica no início de cada bimestre

Esta abordagem multi-nível de avaliação e monitoramento é coerente com a complexidade e abrangência do programa. No entanto, é importante considerar as reflexões de Gatti (2006) sobre a avaliação de políticas públicas educacionais. A autora alerta para os riscos

de uma avaliação puramente quantitativa, que pode não captar aspectos importantes da realidade escolar:

Os dados recebem um tratamento quantitativo para a construção de indicadores numéricos que passarão a ser tratados como o perfil da instituição e, em geral, discutidos em relação a padrões pré definidos, seja internamente por um grupo institucional (o que é raro) ou externamente (no mais das vezes por órgãos governamentais), com base em algumas suposições, ou copiando critérios estrangeiros aplicados a outras realidades [...] quando considerados produtores diretos e únicos de informação avaliativa, sem outras reflexões (por exemplo, em relação ao contexto, a valores sociais e culturais, a impactos de diferentes naturezas, às heterogeneidades sociais, às necessidades locais e regionais, etc.), eles reduzem o escopo da avaliação ao que for possível de ser medido, deixando de lado outras características importantes (Gatti, 2006, p.6).

Nesse sentido, é fundamental que a avaliação do Programa Aprender Mais considere não apenas indicadores quantitativos, como taxas de aprovação, reprovação e abandono, mas também aspectos qualitativos, como o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, a percepção da comunidade escolar sobre o programa e o impacto das atividades na vida dos alunos e da comunidade.

O Programa Aprender Mais Escola, um dos pilares da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza, visa ampliar a jornada escolar de 4 para 7 horas diárias, configurando o tempo integral. O programa busca fortalecer a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, além de oferecer oportunidades de desenvolvimento nas áreas artística, cultural e esportiva.

O Programa Aprender Mais Escola, em sua modalidade "Mais Escola", é implementado no contraturno das aulas regulares e tem como objetivo principal fortalecer a aprendizagem dos alunos e promover sua formação integral. As atividades do programa são conduzidas exclusivamente por voluntários, que atuam como mediadores e facilitadores de aprendizagem.

A seleção dos monitores e facilitadores, responsáveis pela condução das atividades no contraturno, é um aspecto crucial para a qualidade do programa. Esses profissionais são selecionados por meio de um processo seletivo, que avalia suas qualificações e experiência para o desenvolvimento das atividades propostas. Os critérios de seleção, a formação exigida e os desafios na contratação de profissionais qualificados são pontos que demandam atenção. A seleção dos monitores, muitas vezes, se baseia na disponibilidade dos candidatos e em sua identificação com a comunidade, sem a exigência de formação específica em educação. Essa situação impacta diretamente na qualidade das atividades ofertadas e no desenvolvimento dos alunos. A falta de investimento na formação e na valorização dos monitores e facilitadores, que

atuam majoritariamente como voluntários, contribui para a precarização do trabalho e para a alta rotatividade dos profissionais, comprometendo a continuidade e a qualidade do programa.

Conforme as "Orientações Gerais para o Aprender Mais como Eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza" (Fortaleza, 2023), o Aprender Mais Escola se estrutura em quatro eixos principais:

1. Práticas de Letramento: Incluem os Clubes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.
2. Projeto de Vida/Educação Patrimonial: Visa o desenvolvimento integral do estudante, abordando temas como autoconhecimento, cidadania, valores, responsabilidade social e respeito à diversidade.
3. Macrocampos de Arte, Cultura e Esporte: Compreendem atividades que promovem o desenvolvimento sociocultural do estudante, por meio de oficinas de música, dança, teatro, artes visuais, esportes, entre outras.
4. Acompanhamento Pedagógico: Oferece suporte individualizado aos alunos, buscando identificar e superar as dificuldades de aprendizagem.

A carga horária ideal do Aprender Mais Escola é de 7 horas diárias, distribuídas da seguinte forma de acordo com o quadro 2;

Quadro 2 – Distribuição da carga horária programa Aprender Mais Escola.

| Disciplina/Atividade (Contraturno) | Carga Horária Semanal | Responsável |
|---|------------------------------|-----------------------------|
| Língua Portuguesa | 4 horas | Voluntário (Mediador) |
| Matemática | 4 horas | Voluntário (Mediador) |
| Projeto de Vida/Educação Patrimonial | 3 horas | Voluntário (Mediador) |
| Oficinas (2 opções) | 4 horas (2h cada) | Voluntários (Facilitadores) |
| Total | 15 horas | - |

Observação: As atividades listadas são conduzidas por voluntários (mediadores e facilitadores de aprendizagem) contratados por processo seletivo. Fonte: O Autor (2024).

O Programa Aprender Mais Escola, como parte da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza, segue uma estrutura cuidadosamente planejada para otimizar o tempo e as atividades oferecidas aos estudantes. A Secretaria Municipal de Educação (SME) propõe

uma rotina diária que equilibra atividades acadêmicas, culturais e esportivas, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

Esta rotina, apresentada no quadro 3, demonstra como o programa organiza o tempo escolar ampliado, iniciando o dia com acolhimento, seguido por clubes de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, e diversificando as atividades com esportes, artes, cultura e desenvolvimento pessoal. Observe como a estrutura se repete ao longo da semana, proporcionando consistência e variedade na experiência educacional dos estudantes.

A avaliação do Programa Aprender Mais é um elemento fundamental para monitorar sua implementação, identificar seus impactos e promover ajustes para garantir sua efetividade. No entanto, há dificuldade em avaliar os resultados do programa de forma abrangente e sistemática. Os indicadores utilizados se concentram, principalmente, no desempenho acadêmico dos alunos, medido por avaliações padronizadas como o IDEB e o SPAECE. Embora importantes, esses indicadores não captam a complexidade da formação integral e a multiplicidade de fatores que influenciam o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 3 – Rotina semanal sugerida para o Programa Aprender Mais Escola

| Horário | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| 07:30 - 07:35 | Acolhida e Chamada |
| 07:35 - 08:25 | Clube de Língua Portuguesa |
| 08:25 - 09:15 | Clube de Matemática |
| 09:15 - 09:20 | Avaliação das Atividades |
| 09:20 - 09:40 | Intervalo/Lanche | Intervalo/Lanche | Intervalo/Lanche | Intervalo/Lanche | Intervalo/Lanche |
| 09:40 - 10:30 | Atividade 1 (Esporte e Lazer) | Atividade 2 (Arte e Cultura) | Atividade 1 (Esporte e Lazer) | Atividade 2 (Arte e Cultura) | Atividade 3 (Projeto de Vida/Educação Patrimonial) |
| 10:30 - 11:20 | Atividade 2 (Arte e Cultura) | Atividade 1 (Esporte e Lazer) | Atividade 2 (Arte e Cultura) | Atividade 1 (Esporte e Lazer) | Atividade 3 (Projeto de Vida/Educação Patrimonial) |

Fonte: EM São Raimundo, Fortaleza – CE (2024)

A falta de instrumentos e de uma cultura de avaliação mais abrangente, que considere as dimensões socioemocionais, a participação da comunidade e a qualidade das atividades ofertadas, limita a compreensão dos reais impactos do programa e dificulta a tomada de decisões para seu aprimoramento. A pesquisa sugere a necessidade de desenvolver instrumentos e metodologias de avaliação mais robustas e participativas, que possibilitem a mensuração dos resultados de forma mais completa e contextualizada.

3.3.3 Impactos e desafios do programa

Um dos objetivos centrais do Programa Aprender Mais é contribuir para a redução das desigualdades educacionais. Oliveira e Terra (2018) argumentam que a educação integral se respalda no debate sobre a necessidade de intervenção do governo em escolas com alunos em condição de vulnerabilidade, buscando promover maior equidade no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, o Programa Aprender Mais alinha-se com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza, que enfatizam a importância da ampliação da jornada escolar como estratégia para melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades sociais.

A escolha das escolas participantes do programa, de acordo com Fortaleza (2023), prioriza áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e escolas com baixo desempenho em avaliações. Essa estratégia de focalização é fundamental para direcionar os recursos e esforços para as regiões e instituições que mais necessitam de intervenção.

No entanto, é importante considerar as reflexões de Cavaliere (2014) sobre os riscos de uma política de educação integral que se concentre apenas em regiões periféricas ou de baixa renda:

Se, por um lado, esse modelo pode ser visto como uma saída provisória para a criação de alternativas frente à falta de profissionais e de edificações escolares apropriadas; por outro, ele compactua e pode mesmo difundir e naturalizar as condições precárias da educação pública brasileira, observadas particularmente nos bairros periféricos das grandes metrópoles -- locais aos quais se destinam prioritariamente os programas de ampliação da jornada escolar (Cavaliere, 2014, p.184).

Um aspecto inovador do Programa Aprender Mais é sua ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais. Esta abordagem alinha-se com as diretrizes da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância das competências socioemocionais para a formação integral dos estudantes. Segundo a BNCC:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018).

O desenvolvimento de competências socioemocionais é particularmente relevante no contexto de vulnerabilidade social em que muitos estudantes do Programa Aprender Mais estão inseridos. Como argumentam Brasil (2009) e Arroyo (2018), a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reaprovação e a evasão escolares.

Nesse sentido, o trabalho com as competências socioemocionais pode ser uma ferramenta importante para fortalecer a resiliência dos estudantes, melhorar suas habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal, e aumentar sua motivação e engajamento com os estudos.

O Programa Aprender Mais reconhece a importância da relação escola-comunidade para o sucesso da educação integral. Esta abordagem alinha-se com o pensamento de Polonia e Dessen (2005), que argumentam que os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos.

O fortalecimento da relação escola-comunidade é particularmente relevante no contexto do Programa Aprender Mais, que busca ampliar os espaços e tempos de aprendizagem para além dos muros da escola. As parcerias com instituições comunitárias, clubes sociais e equipamentos públicos de cultura e esporte são estratégias importantes para essa ampliação.

No entanto, é importante estar atento para que essas parcerias não resultem na precarização do ensino ou na transferência de responsabilidades do poder público para a comunidade. Como alerta Cavalieri (2014), a utilização de espaços cedidos por instituições parceiras para a realização das atividades do programa pode, inadvertidamente, naturalizar as condições precárias da educação pública.

O Programa Aprender Mais tem demonstrado um impacto positivo nos indicadores educacionais de Fortaleza. Os dados mostram uma evolução significativa nas taxas de aprovação e uma redução nas taxas de reaprovação e abandono escolar. Em 2018, último ano das atividades do Programa Novo Mais Educação, a taxa de aprovação continuou evoluindo,

com 97,4% dos estudantes dos anos iniciais e 94% nos anos finais sendo promovidos. O percentual de reprovação foi de 2,3% nos anos iniciais e de 4,8% nos anos finais. A taxa de abandono nos anos iniciais era de 0,3% e de 1,1% nos anos finais do ensino fundamental (Oliveira, 2023).

A partir da continuidade e ampliação das ações do programa federal extinto, observou-se uma melhoria nos indicadores educacionais em Fortaleza durante o período de implementação do Programa Aprender Mais. É importante considerar que outros fatores, além do programa, podem ter contribuído para essa melhora.

O Programa Aprender Mais tem apresentado um crescimento exponencial desde sua implementação, demonstrando o comprometimento da administração municipal de Fortaleza com a expansão da educação integral e a ampliação das oportunidades educacionais para seus estudantes. Dados do Sistema de Gestão Educacional da SME Fortaleza revelam uma trajetória impressionante de expansão do programa entre 2019 e 2023. A evolução do número de estudantes atendidos pelo programa de 2019 a 2023, discriminado por Distrito de Educação, é apresentada no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Evolução das matrículas do Programa Aprender Mais por distrito educacional em Fortaleza (2019-2023).

| Distrito de Educação | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| DE 1 | 5.647 | 10.044 | 13.320 | 13.555 | 17.830 |
| DE 2 | 6.202 | 8.083 | 9.688 | 10.155 | 13.102 |
| DE 3 | 7.149 | 11.718 | 14.557 | 12.924 | 17.119 |
| DE 4 | 6.907 | 11.054 | 16.214 | 16.501 | 20.211 |
| DE 5 | 8.116 | 14.794 | 20.734 | 22.869 | 25.378 |
| DE 6 | 7.476 | 12.604 | 14.213 | 13.586 | 19.293 |
| TOTAL | 41.497 | 68.297 | 88.726 | 89.590 | 112.933 |

Fonte: Sistema de Gestão Educacional - SME Fortaleza

Em apenas cinco anos, o programa mais que dobrou seu alcance, passando de 41.497 estudantes atendidos em 2019 para 112.933 em 2023. Isso representa um aumento de aproximadamente 172% no número de estudantes beneficiados pelo programa. Além disso, em 2023, o programa representa 46,72% das matrículas da rede de ensino municipal.

Este crescimento expressivo demonstra o compromisso da administração municipal com a expansão da educação integral e a ampliação das oportunidades educacionais para os

estudantes de Fortaleza e também pela diversidade de modalidades do programa (Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Projeto Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico e Turmas Avançadas), demonstrando a flexibilidade e adaptabilidade do programa, permitindo que ele atenda às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes e comunidades escolares e em diversos contextos.

3.3.4 Gestão e perspectivas futuras

A gestão do Programa Aprender Mais Escola é estruturada em três níveis hierárquicos, cada um com responsabilidades específicas que se complementam para garantir o sucesso da iniciativa. No nível mais alto, SME assume o papel de arquiteta e supervisora do programa. Ela é responsável por delinear as diretrizes gerais, estabelecendo os objetivos e metas que nortearão as ações em toda a rede municipal. Além disso, a SME mantém um olhar atento sobre o desenvolvimento do programa, realizando avaliações periódicas para assegurar sua eficácia e propor ajustes quando necessário.

Em um patamar intermediário, encontram-se os Distritos de Educação, que atuam como pontes essenciais entre a SME e as unidades escolares. Estes distritos desempenham um papel fundamental ao oferecer suporte técnico e pedagógico às escolas, auxiliando-as na interpretação e aplicação das diretrizes estabelecidas pela SME. Sua atuação é crucial para adaptar as orientações gerais às realidades específicas de cada comunidade escolar, considerando as particularidades e desafios locais.

No nível mais próximo da execução, está a escola. Cabe a ela a tarefa de articular as ações do programa em seu contexto específico, transformando as diretrizes em práticas concretas. A gestão escolar é responsável por planejar e executar as atividades, levando em conta as características e necessidades de seus alunos e da comunidade em que está inserida. Além disso, a escola assume o papel de acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos no programa, mobilizar a comunidade escolar para participar ativamente e prestar contas à SME sobre os resultados alcançados e a utilização dos recursos disponibilizados.

No que tange aos recursos humanos, o programa conta com dois grupos principais de profissionais. Os professores da sala de aula, além de suas atribuições regulares, são chamados a participar do planejamento e acompanhamento das atividades do Aprender Mais. Sua participação é fundamental para estabelecer uma conexão sólida entre o currículo regular e as atividades complementares do programa. Já os mediadores de aprendizagem, que atuam como voluntários, desempenham um papel crucial no contraturno. Eles auxiliam os professores na

execução das atividades do programa e acompanham os alunos em sua jornada de aprendizagem ampliada, oferecendo suporte individualizado e contribuindo para o enriquecimento da experiência educacional.

O Programa Aprender Mais representa uma iniciativa ambiciosa da Prefeitura de Fortaleza para implementar a educação integral na rede municipal de ensino. Fundamentado em uma concepção ampla de educação, que visa o desenvolvimento integral dos estudantes, o programa enfrenta o desafio de traduzir seus princípios em práticas pedagógicas efetivas.

A ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais, a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a busca pelo fortalecimento da relação escola-comunidade são aspectos inovadores do programa que merecem atenção e avaliação cuidadosa.

No entanto, os desafios para a implementação efetiva do programa são significativos, incluindo a necessidade de investimento em infraestrutura, formação continuada de professores, adequação dos espaços escolares e fortalecimento da participação da comunidade.

A avaliação contínua e abrangente do programa, considerando não apenas indicadores quantitativos, mas também aspectos qualitativos do desenvolvimento dos estudantes e da percepção da comunidade escolar, será fundamental para seu aprimoramento e para a consecução de seus objetivos de promoção da equidade educacional e formação integral dos estudantes.

O crescimento expressivo do programa, atingindo quase metade dos estudantes da rede municipal em 2023, demonstra seu potencial impacto na educação de Fortaleza. No entanto, é crucial que este crescimento seja acompanhado por uma melhoria constante na qualidade da educação oferecida e por uma atenção cuidadosa às especificidades de cada contexto escolar e comunitário.

Em suma, o Programa Aprender Mais representa um passo importante na direção de uma educação integral e equitativa em Fortaleza, mas seu sucesso a longo prazo dependerá da capacidade de superar os desafios identificados e de adaptar-se continuamente às necessidades em evolução dos estudantes e da comunidade escolar.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO A PERSPECTIVA AVALIATIVA DA PESQUISA

Definir o percurso metodológico de uma pesquisa é um dos aspectos mais complexos do planejamento, considerando os diversos elementos que compõem o conjunto de procedimentos necessários para alcançar os objetivos traçados e a perspectiva avaliativa desejada.

Assim, os procedimentos e o desenho metodológico deste trabalho foram pensados para definir os melhores caminhos para alcançar o objetivo central da pesquisa: avaliar o Programa Aprender Mais. Buscando analisar os contextos políticos, as trajetórias institucionais e os (contra)pontos que a trajetória da política de ampliação da jornada escolar, especialmente o Programa Aprender Mais, tem trazido para o contexto educacional, a pesquisa se estrutura a partir de um estudo de caso em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Especificamente, este estudo concentra-se na modalidade Aprender Mais Escola, uma das seis modalidades do Programa Aprender Mais (Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Projeto Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico e Turmas Avançadas) (Fortaleza, 2023). Esta escolha metodológica se justifica por ser o Aprender Mais Escola a modalidade base do programa, que ocorre na própria escola no contraturno, elevando a carga horária para 7 horas diárias, com foco no fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, além de oferecer atividades nos campos da Arte, Cultura, Esporte e Lazer, e Projeto de Vida/Educação Patrimonial.

Partindo do pressuposto de que o objeto de estudo é construído pelo sujeito, Carvalho (2004) destaca que a pesquisa se concretiza na relação entre pesquisador/sujeito e objeto. Ou seja, a partir da “[...] relação que o pesquisador estabelece com o seu objeto, tecendo os fios da pesquisa.” (Carvalho, 2004, p. 4). Assim, a pesquisa se propõe a desenvolver uma metodologia que contemple todos os objetivos e que permita responder aos questionamentos que a fundamentaram.

Este capítulo, portanto, tem como objetivo apresentar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa e, a partir dela, delinear os caminhos que serão trilhados para melhor respondê-la.

4.1 Definição da perspectiva avaliativa priorizada na pesquisa

Esta investigação se baseia em uma perspectiva interpretativa que busca compreender os processos de elaboração e implementação da política ou programa em questão, considerando quatro eixos analíticos: análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial (Rodrigues, 2008).

A presente pesquisa se baseia na metodologia de avaliação em profundidade de políticas públicas e programas sociais. Acreditamos que os aspectos indicados por Rodrigues (2008, 2011) contribuirão significativamente para o desenvolvimento deste estudo.

A opção por trabalhar com a avaliação em profundidade justifica-se pela busca em romper com modelos tradicionais de avaliação, hegemônicos na história da avaliação de políticas públicas. Essa intenção de ruptura é explicitada por Rodrigues (2008, p. 10) quando a autora expõe sua crítica aos modelos tradicionais:

A perspectiva é de cautela e mesmo ceticismo quanto aos modelos de análise que buscam avaliar políticas públicas tomando como questões centrais, que orientamos instrumentos de coleta de dados, aquelas que dizem respeito única e exclusivamente ao que foi o fio condutor da formulação dessas políticas.

Essa nova concepção se baseia em uma visão multidimensional que busca aproximar o pesquisador da realidade pesquisada de forma mais eficaz. Permitindo que o pesquisador se insira na realidade do objeto pesquisado, a perspectiva anti-positivista se contrapõe à visão positivista do conhecimento científico. Ou seja, "[...] à visão positivista do conhecimento científico que objetiva comprovar, demonstrar, provar hipóteses e formulações, aprisionada na lógica da prova." (Carvalho, 2005, p. 2). Essa nova abordagem configura uma forma contra-hegemônica de conceber a avaliação.

Rompendo com as concepções tradicionais de avaliação, que se limitam à análise de eficiência, eficácia e efetividade da política (Rodrigues, 2008), a avaliação em profundidade se apresenta como uma proposta para a avaliação de políticas públicas construída a partir de debates acadêmicos. Essa nova perspectiva busca considerar mais do que o texto e os resultados alcançados na pedagogia do exame, configurando uma abordagem não linear.

Nesse sentido, Arretche (2001) argumenta que, para construir avaliações mais complexas, é preciso considerar que a implementação modifica e, de fato, constrói as políticas públicas. Antes de emitir juízo de valor sobre determinado programa, o avaliador deve considerar esse aspecto. A autora aprofunda a discussão sobre a implementação de políticas públicas, afirmando que “um programa é, então, o resultado de uma combinação complexa de

decisões de diversos agentes" (Arretche, 2001, p. 47), decisões estas que raramente convergem. Arretche (2001, p. 52) argumenta:

Uma adequada metodologia de avaliação não deve, portanto, concentrar-se em concluir pelo sucesso ou fracasso de um programa, pois, como espero haver demonstrado, independentemente da "vontade política", da ética ou do interesse dos formuladores e implementadores, a distância entre formulação e implementação é uma contingência da ação pública. Com efeito, uma adequada metodologia de avaliação deve investigar, em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento, alheios à vontade dos implementadores, que implicaram que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados.

A proposta de avaliação em profundidade se apresenta, portanto, como uma possibilidade de romper com as práticas tradicionais de avaliação de políticas públicas, que, partindo de uma lógica gerencialista, acabavam por influenciar as análises acadêmicas.

A avaliação do Programa Aprender Mais será realizada a partir dessa perspectiva metodológica, buscando compreender a lógica que sustenta o programa e as possibilidades de alcançar seus objetivos, considerando sua formulação, o contexto no qual se insere, e as concepções dos atores envolvidos. A análise não se limita aos meios institucionais construídos para sua implementação.

Silva (2008) destaca que a avaliação em profundidade combina a avaliação de processos e impactos dos programas, relacionando-os com os objetivos previamente definidos. Para Rodrigues (2008), quatro tópicos são essenciais para a efetivação de uma avaliação nesse sentido. Dentre eles, destacamos os seguintes, que serão considerados na presente pesquisa:

a) O texto da política: a análise do conteúdo da política ou programa. Segundo Rodrigues (2008, 2011a), o pesquisador deve se concentrar na análise do material institucional, como leis, portarias, documentos, dados estatísticos, etc. No presente trabalho, essa análise se dará a partir do levantamento de documentos oficiais, desde a discussão e criação do Programa Aprender Mais, através do Decreto Municipal.

b) O contexto da política: a análise do contexto da formulação do Programa Aprender Mais. Para tanto, é fundamental analisar o período político, econômico e social em que a política foi gestada, além de outras políticas que a influenciaram. Segundo Rodrigues (2011),

o segundo tópico analítico da Avaliação em Profundidade trata da análise do contexto de formulação da política, levando em consideração o momento político, condições socioeconômicas, articulações em esfera local, regional, nacional e internacional. Segundo a autora, para realizar esta análise, o pesquisador precisa ter uma visão ampla da política, compreendendo o

programa em avaliação como parte de um conjunto de ações que tem implicações sociais, políticas, culturais e econômicas sobre a população atingida (Rodrigues, 2011, p. 48).

c) A trajetória institucional da política e/ou programa. Rodrigues (2011) considera esse um dos aspectos mais relevantes para a compreensão do que ocorre nos processos de formulação e implementação de uma política ou programa. A trajetória institucional corresponde ao caminho percorrido pela política nas vias institucionais, desde sua criação até sua operacionalização. Essa análise busca averiguar a coerência ou a dispersão da política/programa ao longo de sua trajetória (Rodrigues, 2011).

No caso do Programa Aprender Mais, que é de iniciativa municipal, a análise da trajetória institucional permitirá compreender como ele se desenvolveu desde sua implementação pela Secretaria Municipal da Educação até sua concretização nas escolas, a partir da perspectiva dos profissionais que atuam diretamente com o programa. Essa análise será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com os atores sociais envolvidos.

d) O espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa. Esse tópico, segundo Rodrigues (2011), aborda os “deslocamentos de uma política pelos espaços políticos, econômicos e sociais culturais”. As interferências de fatores externos, jogos de poder e forças políticas locais podem influenciar os resultados da política e/ou programa.

A análise do Programa Aprender Mais, sob essa ótica, precisa considerar esses deslocamentos e interferências para compreender como a política se efetivou em diferentes contextos.

Acreditamos que a avaliação do Programa Aprender Mais a partir desses tópicos, sob a perspectiva da avaliação em profundidade, permitirá comprehendê-lo de forma multidimensional e experiencial, sem dicotomizar os elementos da análise, como defendem Rodrigues (2008), Lejano (2012) e Gussi (2017). Essa abordagem busca analisar os tópicos no encadeamento que se forma, na experiência vivenciada pelos atores, dentro de uma perspectiva qualitativa.

A pesquisa se debruçará sobre os contextos políticos, as trajetórias institucionais e a realidade da escola, buscando compreender os (contra)pontos que a política pública trouxe para esse cenário: seus benefícios, as dificuldades enfrentadas, os desafios e as percepções dos diversos atores envolvidos. Para tanto, serão analisados o texto da política, o contexto de sua formulação e a trajetória institucional do Programa Aprender Mais.

4.2 Definição da abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados

Gatti (2007) define o método como o caminho para a construção do conhecimento. Para a autora, a escolha dos métodos, de acordo com os objetivos da pesquisa e a viabilidade de sua aplicação, é fundamental.

Para Bogdan e Biklen:

Parte do pressuposto de que o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador, como seu principal instrumento, permite o estudo do fenômeno a partir do contato direto do pesquisador com a situação investigada, buscando verificar, na perspectiva dos participantes, como o fenômeno se manifesta em seus múltiplos aspectos. Verifica-se por essa afirmativa, que a abordagem qualitativa indica o melhor caminho para delinear a pesquisa, considerando que, no trabalho de campo proposto, o pesquisador passará muito tempo com seus sujeitos no território deles, buscando sua aceitação para alcançar os objetivos da pesquisa (Bogdan e Bliklen apud Lüdke e André, 1986, p.11-13)

A abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, por meio da aproximação do pesquisador com a realidade analisada. Priorizando o processo em detrimento do produto, a pesquisa se concentra em captar a percepção dos participantes. Os procedimentos metodológicos utilizados serão: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante e entrevistas.

A pesquisa bibliográfica, fundamental em todas as etapas da pesquisa, norteou a formulação do problema e a identificação de conceitos a partir da análise da produção sobre o tema. Os textos selecionados nessa etapa foram organizados e arquivados por temas (educação integral, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar), sendo consultados durante o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa documental utilizará dados obtidos de documentos que revelam fatos de um determinado período, os quais precisam ser analisados e interpretados para a compreensão das circunstâncias em que ocorreram. Serão utilizados documentos oficiais, como leis, decretos, diretrizes, resoluções e portarias.

A pesquisa de campo será realizada em uma escola municipal da rede pública de ensino localizada no bairro Rodolfo Teófilo em Fortaleza. A escola selecionada trabalha com o Aprender Mais e atende, em sua maioria, alunos em situação de vulnerabilidade social, configurando a necessidade do programa. O critério para a escolha da escola foi a oferta do Programa Aprender Mais em um contexto de ensino regular, sem oferta de educação em tempo

integral, buscando analisar a contribuição do programa para a aprendizagem dos alunos, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A EM São Raimundo foi selecionada como estudo de caso por ser uma escola que utiliza o Programa Aprender Mais, buscando atender às necessidades de sua comunidade escolar e aos objetivos delineados em seu Projeto Pedagógico. A análise do Projeto Pedagógico, norteador de todas as ações da escola, será crucial para entender como o Aprender Mais se integra às demais atividades e diretrizes da instituição, e como essa integração influencia sua implementação e seus resultados. A partir do estudo de caso, buscaremos compreender como a escola utiliza o programa para promover a formação integral dos estudantes, considerando as especificidades do contexto local.

A observação participante será realizada durante todo o processo de pesquisa, desde a chegada à escola, incluindo as entrevistas. O pesquisador buscará vivenciar as experiências, ações e falas, interagindo com os atores sociais envolvidos.

Segundo Minayo (2009, p.70),

A observação participante é definida como um processo pelo qual se mantém a presença do observador em uma situação com a finalidade de realizar uma investigação científica, na qual o observador está em relação face a face com os observados. Ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados e se torna parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este.

A observação participante pressupõe uma rotina de trabalho que valorize a escrita de um diário de campo e a autodisciplina na observação dos fatos e acontecimentos, propiciando uma maior aproximação com a realidade estudada.

As entrevistas serão realizadas por pauta, com roteiro semiestruturado, o que permitirá maior flexibilidade durante a interação com os participantes, que se sentirão mais à vontade para expressar suas percepções sobre a realidade pesquisada, contribuindo para a compreensão do contexto em estudo e serão gravadas, com consentimento dos participantes, para posterior transcrição para texto e para análises mais detalhadas das falas dos participantes.

Essa técnica se mostra adequada para este trabalho por possibilitar a captação das visões dos entrevistados, além de permitir que se expressem livremente. Segundo Gil (2008, p.112), "as entrevistas por pautas são recomendadas sobretudo nas situações em que os respondentes não se sintam à vontade para responder a indagações formuladas com maior rigidez. Esta preferência por um desenvolvimento mais flexível da entrevista pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões".

4.3 Definição do método de análise dos dados

A análise dos dados coletados se fundamentará no método da Análise do Discurso, proposto por Orlandi (2005), buscando compreender os efeitos de sentido produzidos pelos discursos dos participantes da pesquisa. Este método será aplicado em conjunto com as dimensões propostas por Rodrigues (2008) para a avaliação em profundidade.

Orlandi (2005, p. 15 e 16) ressalta que:

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com as maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Esta perspectiva se alinha com a proposta de avaliação em profundidade, que busca compreender a política pública em seu contexto social e histórico.

Caregnato e Mutti (2006, p. 680 e 681) complementam essa visão ao afirmar que "a Análise do Discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido. Pode-se afirmar que o corpus da Análise do Discurso se constitui da seguinte formulação: ideologia + história + linguagem." Esta abordagem será fundamental para analisar as dimensões propostas por Rodrigues (2008).

A proposta de avaliação em profundidade de Rodrigues (2008) será incorporada à análise dos dados, permitindo uma compreensão mais abrangente e contextualizada do Programa Aprender Mais. Segundo a autora:

A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa (Rodrigues, 2008, p. 11).

Segundo esta perspectiva, a análise do Programa Aprender Mais será estruturada em quatro dimensões principais:

1. Análise de conteúdo: A análise de conteúdo, central na proposta de Rodrigues (2008), será empregada para examinar o Decreto Municipal nº 14.233 de 15 de junho de 2018. A partir deste documento, que institui o Programa Aprender Mais, buscaremos identificar os objetivos, metas, diretrizes e, principalmente, as concepções de educação integral que o sustentam. Analisaremos, por exemplo, como o decreto define a ampliação da jornada escolar, quais atividades

extracurriculares são incentivadas e como o programa se propõe a contribuir para a formação integral dos estudantes.

2. Análise de contexto: Seguindo Rodrigues (2008), a análise de contexto será crucial para situar a formulação do Programa Aprender Mais no cenário político, econômico e social de Fortaleza. Investigaremos o contexto político da época, considerando as prioridades da gestão municipal e as influências de programas federais anteriores, como o Mais Educação (Brasil, 2009) e o Novo Mais Educação (Brasil, 2016). Analisaremos também a situação socioeconômica da cidade, com foco nas desigualdades educacionais e na necessidade de políticas de inclusão social. Fatores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos bairros onde o programa é implementado serão considerados."
3. Trajetória institucional: A trajetória institucional, fundamental na avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), será traçada desde a criação do Programa Aprender Mais na SME até sua implementação na EM São Raimundo. Buscaremos mapear o percurso do programa pelas vias institucionais, identificando os atores envolvidos em cada etapa: formuladores, gestores, coordenadores, professores e mediadores. Analisaremos como o programa foi adaptado e reinterpretado ao longo desse percurso, identificando possíveis distorções entre a proposta inicial e a realidade da escola.
4. Espectro temporal e territorial: O espectro temporal e territorial, como proposto por Rodrigues (2008), será considerado para analisar a abrangência e a evolução do Programa Aprender Mais. Investigaremos como o programa se expandiu geograficamente em Fortaleza, abrangendo diferentes bairros e realidades socioeconômicas. Analisaremos também a evolução do programa ao longo do tempo, identificando mudanças em suas diretrizes, atividades e impactos. Para isso, utilizaremos dados do Sistema de Gestão Educacional da SME, que revelam a evolução das matrículas no Aprender Mais entre 2019 e 2023.

Na etapa final da análise, as falas dos participantes da pesquisa serão analisadas à luz do referencial teórico que sustenta este trabalho, buscando estabelecer um paralelo entre a fundamentação teórica e as informações obtidas nas entrevistas. Esta abordagem permitirá uma compreensão mais profunda e contextualizada do Programa Aprender Mais, considerando não apenas seu conteúdo formal, mas também sua implementação e os sentidos produzidos pelos atores envolvidos.

A integração da proposta de avaliação em profundidade de Rodrigues (2008) com a Análise do Discurso proporcionará uma análise mais abrangente e crítica do Programa Aprender Mais, evidenciando sua complexidade e as múltiplas dimensões envolvidas em sua implementação e impactos.

4.4 O estudo de caso

Com o intuito de mergulhar na complexa realidade da implementação do Programa Aprender Mais em uma Escola Pública Municipal de Fortaleza, a presente dissertação elegeu o Estudo de Caso como metodologia de pesquisa. Essa escolha, além de se alinhar com a busca por compreender as múltiplas faces de uma política pública educacional em um contexto específico, encontra respaldo na obra de Robert Yin (2005), referência fundamental nesse tipo de investigação.

Yin (2005) define o Estudo de Caso como uma investigação empírica que se debruça sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre ambos se mostram nebulosos. Em outras palavras, opta-se pelo Estudo de Caso quando a intenção é ir além da superfície, desvendando o “como” e o “porquê” de um fenômeno em suas minúcias, considerando as relações causais e as especificidades do ambiente onde ele se manifesta.

No caso desta pesquisa, o Programa Aprender Mais, com suas redes de atores, processos e relações, representa o fenômeno a ser desvendado, enquanto a escola selecionada, localizada em uma região com baixo IDH e alta vulnerabilidade social, se configura como o contexto singular onde a implementação do programa ganha vida. Essa escolha por uma única escola, ao invés de uma amostragem mais ampla, se justifica pelo interesse em aprofundar a análise em um microcosmo representativo, reconhecendo que a complexidade do programa se manifesta de formas diversas a depender do contexto.

A consonância entre a natureza da pesquisa e as características do Estudo de Caso, como destacado por Lüdke e André (1986), reforça a escolha metodológica. A “interpretação em contexto”, princípio norteador desse tipo de estudo, se mostra crucial para compreender como as ações, percepções e interações dos atores – gestores, professores, alunos – se entrelaçam na construção da realidade do Aprender Mais dentro da escola.

A imersão na singularidade do caso, proporcionada pelo Estudo de Caso, abre um leque de possibilidades para a pesquisa:

- Traçar a trajetória do programa: desde a SME até a sala de aula, identificando possíveis dissonâncias, entraves e pontos de convergência.
- Analisar a influência do contexto local: considerando as características da comunidade escolar, as relações estabelecidas, os recursos disponíveis e as demandas específicas.
- Dar voz aos atores: por meio de entrevistas, observações e análise documental, permitindo que diferentes perspectivas sobre o programa sejam apresentadas e contrapostas.

A escola selecionada, além de exemplificar os desafios enfrentados por comunidades com baixo IDH, despertou o interesse da pesquisa por ter apresentado aumento nos índices do IDEB após a adesão ao Aprender Mais, em um cenário marcado por resultados desfavoráveis. A análise do programa nesse contexto poderá demonstrar entendimentos importantes sobre o impacto da ampliação da jornada escolar em situações de vulnerabilidade social.

É preciso reconhecer que o Estudo de Caso, apesar de sua riqueza de detalhes e profundidade, possui limitações. Os resultados encontrados não podem ser generalizados para todas as escolas. No entanto, a análise criteriosa de um caso específico, desvendando suas particularidades e estabelecendo relações causais, fornece subsídios importantes para o debate sobre a educação integral e para a construção de políticas públicas mais eficazes e contextualizadas.

A escolha da modalidade "Mais Escola" para o Programa Aprender Mais se justifica por diversos fatores, que se entrelaçam com as necessidades específicas da Escola Municipal São Raimundo e com os objetivos mais amplos da política de educação integral em Fortaleza.

A seguir, constam os principais argumentos para a Escolha da Modalidade "Mais Escola":

1. Foco no Fortalecimento da Aprendizagem: A modalidade "Mais Escola" prioriza o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são avaliadas em exames externos como o IDEB e o SPAECE. A escolha dessa modalidade se alinha com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nessas áreas, que são consideradas cruciais para o sucesso escolar e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

2. Aproveitamento da Estrutura Existente: A modalidade "Mais Escola" ocorre no próprio espaço físico da escola, o que facilita a organização das atividades e o acompanhamento dos alunos. Essa escolha otimiza os recursos disponíveis e evita a necessidade de deslocamentos para outros locais, o que pode ser um fator limitante para a participação dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

3. Integração com o Currículo Regular: As atividades do "Mais Escola" podem ser planejadas em consonância com o currículo regular, proporcionando um reforço e uma complementação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa integração potencializa o impacto do programa na aprendizagem dos alunos e contribui para uma formação mais coesa e significativa.

4. Atendimento às Necessidades da Comunidade Escolar: A escolha da modalidade "Mais Escola" considerou as necessidades específicas da comunidade escolar da EM São Raimundo, que em sua maioria são alunos em situação de vulnerabilidade social. O programa busca oferecer um espaço de apoio e desenvolvimento integral para esses alunos, complementando as atividades escolares e proporcionando oportunidades de aprendizagem que podem não estar disponíveis em outros contextos.

5 AVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA APRENDER MAIS NA ESCOLA SÃO RAIMUNDO

5.1 Contextualização do campo de estudo

Fortaleza, capital do estado do Ceará, é uma metrópole que enfrenta desafios significativos em termos de desenvolvimento urbano e social. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), atualmente Fortaleza abriga uma população de 2.428.708 habitantes. A divisão administrativa da cidade, implementada durante a gestão do ex-prefeito Juraci Vieira de Magalhães (1997-2000), segmentou Fortaleza em seis regiões administrativas. Esta divisão foi estabelecida pela Lei Nº 8.000 de 29 de janeiro de 1997, com o objetivo de descentralizar a administração e aproximar os serviços públicos da população.

Cada região administrativa é gerida por uma Secretaria Executiva Regional, responsável por coordenar serviços essenciais como educação, saúde, infraestrutura, assistência social, meio ambiente e defesa civil. Como destacado por Fortaleza (1997), essas regiões são "Formadas individualmente por bairros circunvizinhos que apresentam semelhanças em termos de necessidades e problemas, para tanto, foi criada em cada região administrativa uma Secretaria Regional, denominadas de Secretarias Executivas Regionais."

Esta estrutura administrativa foi pensada para atender de forma mais eficiente às necessidades específicas de cada região da cidade, reconhecendo as particularidades e desafios de cada área. A descentralização administrativa visa proporcionar uma gestão mais próxima da realidade local, permitindo uma melhor compreensão e atendimento das demandas da população.

No período de 1997 a 2017, Fortaleza experimentou um crescimento populacional significativo, que resultou na criação de novos bairros oficiais, onde a população de Fortaleza apresentava uma essa distribuição desigual nessas seis regiões. Além disso, uma característica marcante desse crescimento, descrita por Silva (2019) é a concentração populacional nas áreas das Secretarias Executivas Regionais (SERs) V e VI, regiões que apresentam os menores indicadores sociais da cidade.

A partir do ano de 2021, essas seis regiões foram organizadas em 12 Secretarias Executivas Regionais, configurando como uma inovação importante no contexto de reestruturação administrativa promovida pelo município de Fortaleza, prevista no Decreto nº 14.899, de 31 de dezembro de 2020. Esse modelo visa aprimorar a descentralização e regionalização da gestão pública, permitindo uma atuação mais eficiente e próxima das

demandas locais, o que está alinhado com a política de modernização da administração pública e com os princípios de eficiência e legalidade. A estrutura dessas Secretarias Executivas Regionais está detalhada no art. 2º-C do decreto, que afirma:

Ficam implantadas, na estrutura da SEGER, as 12 (doze) Secretarias Executivas Regionais e a Coordenadoria de Participação Social (CPS), conforme previsão do art. 92-C da Lei Complementar nº 176, de 19 de dezembro 2014 (Decreto nº 14.899, 2020, art. 2º-C).

De acordo com o decreto, essas Secretarias foram implantadas dentro da estrutura da Secretaria Municipal da Gestão Regional (SEGER), durante o processo de transição para o Modelo de Gestão Regional, estabelecido pela Lei Complementar nº 278, de 23 de dezembro de 2019. Essas Secretarias Regionais possuem a função de atuar como braços executivos da SEGER em diferentes regiões do município, proporcionando uma maior capilaridade e foco em questões locais. A criação dessa nova estrutura foi essencial para garantir que as políticas públicas já existentes não fossem descontinuadas e que houvesse uma transição gradual e eficiente para o novo modelo de gestão regional.

De acordo com informações da Prefeitura de Fortaleza, a reestruturação tem como objetivo reduzir desigualdades regionais e promover maior autonomia administrativa. Dessa forma, serviços como a manutenção preventiva de escolas e postos de saúde, bem como a limpeza urbana, passam a ser gerenciados diretamente pelas secretarias regionais, em vez de serem responsabilidade de secretarias temáticas (Castro; Barros, 2019).

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), projetados para os anos de 2021 e 2022, a população de Fortaleza, dentro da nova estruturação em 12 regionais, é distribuída de acordo com quadro 5. Além disso, cada regional foi subdividida em territórios.

Quadro 5 – População consolidada por regional de Fortaleza, em 2021-2022

| Regionais | Total | Porcentagem |
|------------------|----------------|--------------------|
| Regional 1 | 344510 | 12,5% |
| Regional 2 | 284152 | 10,3% |
| Regional 3 | 245841 | 8,9% |
| Regional 4 | 220955 | 8,0% |
| Regional 5 | 232825 | 8,5% |
| Regional 6 | 253469 | 9,2% |
| Regional 7 | 143769 | 5,2% |
| Regional 8 | 258403 | 9,4% |
| Regional 9 | 168476 | 6,1% |
| Regional 10 | 266761 | 9,7% |
| Regional 11 | 293076 | 10,7% |
| Regional 12 | 39061 | 1,4% |
| Total | 2751298 | 100,0% |

Fonte: PMF/SMS/COVIS/CEVEPI¹

*Projeção populacional com base no Censo/2010, IBGE

O bairro Rodolfo Teófilo, onde se localiza a Escola São Raimundo, local do presente estudo, possui uma população de 21.074 pessoas, correspondente a 5,3% da população de Fortaleza e faz parte do Território 14 da Regional 3. A distribuição da população do bairro Rodolfo Teófilo está disposta no quadro 6, bem como sua distribuição por faixa etária.

¹

https://simda.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/populacao/faixa?ano_pop=2021&faixaEtaria=1&modo=bairro®ional=

Quadro 6 – População consolidada por bairro dentro dos territórios da Regional 3 (onde se localiza o bairro Rodolfo Teófilo), segundo a faixa etária, de Fortaleza, em 2021-2022

| Territórios | Faixa etária* | | | | Total |
|-------------|---------------|-------------|--------------|-------------|---------------|
| | 0 a 9 | 10 a 18 | 19 a 59 | 60+ | |
| 11, 12, 13 | 10% (25479) | 12% (30563) | 46% (113322) | 8% (19189) | 77% (188553) |
| 14 | 2% (5465) | 3% (7077) | 14% (35397) | 4% (9349) | 23% (57288) |
| Total | 13% (30944) | 15% (37640) | 60% (148719) | 12% (28538) | 100% (245841) |

Fonte: PMF/SMS/COVIS/CEVEPI¹; *Projeção populacional com base no Censo/2010, IBGE

O bairro Rodolfo Teófilo, onde está localizada a Escola Municipal São Raimundo, faz parte da Regional III de Fortaleza. Este bairro tem uma história interessante e características próprias que merecem destaque. Araújo e Lima (2022) fornecem informações valiosas sobre a história e as características desse bairro.

Até a década de 1960, o bairro era conhecido como Porangabussu, nome derivado da lagoa homônima presente na região. A mudança de nome para Rodolfo Teófilo foi uma homenagem ao sanitarista de mesmo nome, que se destacou por sua atuação na saúde pública de Fortaleza. Como destacam Araújo e Lima (2022),

O Rodolfo Teófilo ficou conhecido como Porangabussu até a década de 1960 por causa da lagoa de mesmo nome, mas mudou de título para homenagear o sanitarista, que empreendeu, sem apoio governamental, uma campanha de vacinação para extinguir uma epidemia de varíola que se alastrava em Fortaleza.

Esta mudança de nome reflete a importância histórica da saúde pública na formação da identidade do bairro.

De acordo com dados do IBGE projetados para os anos de 2021 e 2022 o Bairro Rodolfo Teófilo possui 21074 habitantes, sendo 2290 na faixa etária de 0 a 9, 2746 na faixa etária de 10 a 18 anos e o restante nas demais faixas etárias. Araújo e Lima (2022), descreve que a densidade populacional é de 11.217,14 hab/km², distribuídos em uma área total de 1,70 km² e que o bairro faz divisa com os bairros Amadeu Furtado, Parquelândia, Parque Araxá, Farias Brito, Benfica, Damas e Bela Vista. Sua localização geográfica privilegiada, na parte oeste de Fortaleza e

¹

https://simda.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/populacao/faixa?ano_pop=2021&faixaEtaria=1&modo=bairro®ional=

próxima ao centro da cidade, contribui para sua autossuficiência em termos de serviços e infraestrutura.

Araújo e Lima (2022) descrevem o Rodolfo Teófilo como um bairro autossuficiente, contando com hospitais, areninhas (espaços esportivos), escolas e áreas de lazer. As principais avenidas que cortam o bairro são a Avenida José Bastos, Avenida Humberto Monte e Avenida Jovita Feitosa, facilitando a mobilidade urbana. O bairro conta com uma feira livre, a Feira do Rodolfo Teófilo, que ocorre às terças-feiras na rua Frei Marcelino com Gustavo Braga. Há também um Ecoponto, localizado na Rua Coronel Nunes de Melo & Rua Ana Néri, demonstrando uma preocupação com questões ambientais e de sustentabilidade.

No âmbito esportivo e de lazer, o bairro possui duas areninhas: a Areninha Rodolfo Teófilo e a Areninha Campo do Tigrão. Estas instalações esportivas são importantes para a promoção da saúde e do bem-estar da comunidade, especialmente para crianças e jovens. Além disso, o bairro conta com praças públicas, como a Praça Nossa Senhora Salete e a Praça da Areninha Rodolfo Teófilo, que servem como espaços de convivência e lazer para a população local.

Na área da saúde, Araújo e Lima (2022) informam que o Rodolfo Teófilo é atendido por dois postos de saúde: o Posto de Saúde Anastácio Magalhães e o Posto de Saúde Santa Liduína. Estes equipamentos de saúde são fundamentais para o atendimento primário da população local, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos moradores.

O bairro possui uma variedade de instituições educacionais, atendendo desde a educação infantil até o ensino médio. Araújo e Lima (2022) listam as seguintes instituições: EEFM Félix de Azevedo, Escola Municipal Antônio Sales, EM São Raimundo, CEI Francisco Eurivá Matias, Creche Conveniada Aprisco, Creche Conveniada Nossa Senhora Do Líbano, e Creche Conveniada Nova Vida. Esta diversidade de instituições educacionais demonstra um compromisso com a formação das crianças e jovens do bairro em diferentes níveis de ensino.

No aspecto cultural, o Rodolfo Teófilo abriga dois espaços importantes: o Museu do Parto e o Arquivo Nirez. Estes espaços culturais são relevantes não apenas para o bairro, mas para toda a cidade de Fortaleza, contribuindo para a preservação da memória e da cultura local.

Um elemento natural importante do bairro é a Lagoa do Porangabussu, que além de seu valor ambiental, também carrega significado histórico, tendo dado o nome original ao bairro. No quesito segurança, o bairro está inserido na Área Integrada de Segurança (AIS) 6, o que indica a existência de um planejamento específico para as questões de segurança pública na região.

Araújo e Lima (2022) informam que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro Rodolfo Teófilo é de 0,482, considerado baixo. Este índice reflete os desafios socioeconômicos enfrentados pela população local e indica a necessidade de políticas públicas mais efetivas para melhorar a qualidade de vida dos moradores.

5.2 Contexto educacional de Fortaleza

A educação em Fortaleza tem passado por transformações significativas nas últimas décadas. Silva (2019) destaca que a criação da SME em julho de 2007, através da Lei Complementar Nº 0039, marcou um ponto de virada na gestão educacional da cidade. Esta mudança administrativa visava dar maior autonomia e eficiência à gestão da educação municipal.

Outras ações importantes no âmbito educacional incluíram a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) em 2007, a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, e a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) para a categoria do magistério. Estas iniciativas tinham como objetivo democratizar o sistema de ensino público e melhorar a qualidade da educação oferecida.

A adesão de Fortaleza ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Nº 6.097/2007, foi um marco importante na política educacional do município. Este compromisso levou à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), um instrumento de planejamento que abrange quatro dimensões básicas: formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar, gestão educacional, práticas pedagógicas e avaliação, e infraestrutura e recursos pedagógicos. O PAR tornou-se um guia para as ações educacionais do município, sendo atualizado periodicamente (2007-2010, 2011-2014, 2015-2018).

Silva (2019) destaca que a política educacional de Fortaleza passou por transformações significativas a partir de 2013, com a gestão do prefeito Roberto Claudio Rodrigues Bezerra. Uma das primeiras ações foi o reordenamento do parque escolar da rede municipal de ensino, estabelecido pelo Decreto Municipal Nº 13.165, de 27 de maio de 2013. Este reordenamento visava adequar a distribuição das escolas entre os seis distritos de Educação, considerando o crescimento demográfico do município. Em 2018, houve uma nova redefinição do parque escolar, através do Decreto Nº 14.230, de 06 de junho de 2018. Esta atualização teve como objetivo ajustar a distribuição das unidades escolares entre as seis coordenadorias dos Distritos de Educação, refletindo as mudanças ocorridas no cenário educacional da cidade, incluindo a criação de escolas de tempo integral.

Silva (2019) também menciona uma mudança significativa na gestão escolar ocorrida em 2013, com a alteração no modelo de seleção dos gestores. A Portaria Nº 123, de 27 de maio de 2013, estabeleceu um novo processo de seleção pública para os cargos de Diretor e Coordenador Pedagógico. Este processo incluía prova escrita, análise de títulos, curso de formação e entrevista, sendo restrito a professores das redes Municipal, Estadual e Federal de Ensino. Posteriormente, em 2018, a Portaria Conjunta Nº 004/2018 dispôs sobre a distribuição dos cargos de Diretor Escolar, Vice-Diretor, Secretário Escolar e Coordenadores Pedagógicos nas unidades de ensino, caracterizando todos esses cargos como comissionados.

A avaliação externa tem sido um elemento central na política educacional de Fortaleza. O município participa de avaliações em nível estadual, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC), e em nível nacional, como a Prova Brasil. Estas avaliações fornecem dados importantes sobre o desempenho dos alunos em áreas como Língua Portuguesa e Matemática. A SME utiliza esses dados para orientar suas políticas e ações, visando a melhoria contínua da qualidade do ensino oferecido nas escolas da rede municipal.

Silva (2019) ressalta que Fortaleza tem investido na ampliação da educação integral. De acordo com o Censo Escolar de 2017 do INEP, cerca de 30% das matrículas na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza eram de tempo integral, colocando a cidade como a terceira capital do país e a primeira do Nordeste em matrículas de tempo integral. Além das Escolas de Tempo Integral (ETIs), Fortaleza oferece programas de jornada ampliada, como o @ integração, que integra a educação básica com experiências socioeducativas realizadas pela Rede Cuca, e o Pró-Técnico, que oferece aulas suplementares para alunos do 9º ano, além, claro, do Programa Aprender Mais.

Estas iniciativas e políticas educacionais implementadas em Fortaleza nos últimos anos têm buscado melhorar a qualidade do ensino, ampliar o acesso à educação integral e fortalecer a gestão escolar. A Escola Municipal São Raimundo, como parte integrante desse sistema educacional, é influenciada por essas políticas e busca implementá-las em seu cotidiano, visando oferecer uma educação de qualidade para os alunos do bairro Rodolfo Teófilo.

5.3 Contexto, desafios e perspectivas da Escola Municipal São Raimundo

A Escola Municipal São Raimundo, objeto central deste estudo, está localizada na Rua Alexandre Baraúna, 1450, no bairro Rodolfo Teófilo, em Fortaleza. Esta instituição desempenha um papel fundamental na educação das crianças e jovens da região, tendo sua origem remontada a 1976, quando foi criada como "Escolinha São Raimundo" por iniciativa de

jovens da paróquia local, visando atender crianças que não conseguiam matrícula nas escolas públicas da região (Fortaleza, 2024).

Ao longo de sua história, a escola tem enfrentado desafios e buscado adaptar-se às necessidades da comunidade. Conforme descrito em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), "Eis o grande desafio deste Projeto: a educação de uma comunidade heterogênea que busca a escola como meio de ascensão social e cultural" (Fortaleza, 2024). Esta afirmação ressalta o papel da instituição como agente de transformação social em um contexto de vulnerabilidade.

De acordo com o mapa de turmas de 2024, a escola possui 10 salas de aula e oferece atendimento nos turnos da manhã e tarde, com turmas desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. No total, a escola atende 505 alunos nas turmas regulares. Além disso, o PPP informa que a instituição conta com "10 (dez) salas de aulas, sendo que 5 (cinco) para a Educação Infantil", além de outros espaços como biblioteca, sala para o programa Aprender Mais e quadra de esporte descoberta (Fortaleza, 2024). As características da estrutura física da escola podem ser observadas através do registro fotográfico apresentado no Apêndice I, que documenta as áreas internas e externas da instituição.

É importante notar que há uma discrepância entre o número de salas de aula mencionado no mapa de turmas (10) e no PPP (20). Esta divergência pode indicar uma expansão recente da infraestrutura escolar ou uma imprecisão nos documentos, o que merece uma investigação mais aprofundada.

Além das turmas regulares, a escola oferece Atendimento Educacional Especializado para 90 alunos e o programa Aprender Mais para 160 alunos. Esta estrutura demonstra o compromisso da escola em oferecer não apenas o ensino regular, mas também atendimento especializado e programas complementares, visando uma formação mais abrangente e inclusiva. Como ressaltado no PPP,

O objetivo do nosso Projeto Político Pedagógico é oferecer aos professores, alunos, pais e todos aqueles que estão direta ou indiretamente ligados a esta escola uma visão da realidade educacional (Fortaleza, 2024).

O perfil socioeconômico dos alunos é um fator crucial para compreender os desafios enfrentados pela escola. O PPP aponta que

a maioria das famílias dos nossos alunos possuem renda não comprovada, vindo do mercado informal (vendedores de lanche, reciclagem), como também participantes do programa bolsa família para se manterem" (Fortaleza, 2024).

Esta realidade socioeconômica impõe desafios adicionais à escola na promoção de uma educação de qualidade e na busca pela equidade educacional.

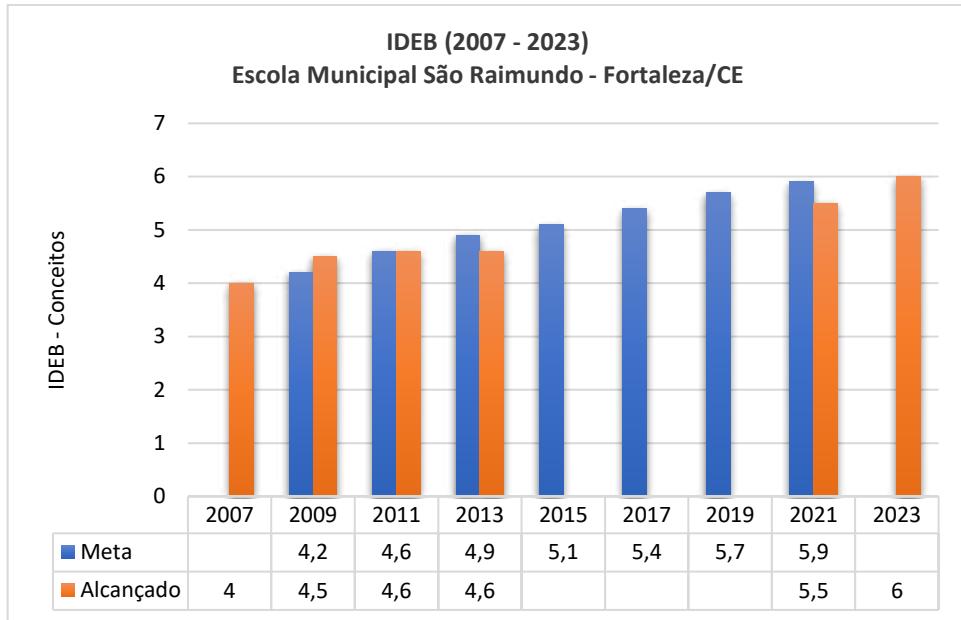
A escola reconhece a importância da formação continuada dos professores como um elemento-chave para a melhoria da qualidade do ensino. O PPP afirma que

a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança (Fortaleza, 2024).

Esta ênfase na formação docente se reflete no alto Indicador de Formação Docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atinge 93,80% (Saeb, 2023), sugerindo um corpo docente bem preparado para os desafios educacionais.

A participação da comunidade na vida escolar é outro aspecto valorizado pela instituição. O PPP da Fortaleza (2024) menciona a realização de "reunião bimestrais de pais, mensais (encontro Família e Escola) contatos informais a pedido da gestão ou dos próprios pais e/ou responsáveis, visitas domiciliares, palestras, festas, comemorações". Esta abordagem alinha-se com o que Paro (2007) defende sobre a importância da participação da comunidade na gestão escolar para a construção de uma educação democrática e de qualidade.

Em termos de desempenho acadêmico, a Escola Municipal São Raimundo tem apresentado uma evolução significativa em seus indicadores educacionais nos últimos anos (INEP, 2022). O IDEB da escola evidencia uma trajetória de crescimento consistente, alcançando um índice de 6,0 em 2023, superando a meta estabelecida de 5,9 para 2021. Este resultado reflete as melhorias observadas tanto no desempenho dos alunos quanto no fluxo escolar. Analisando as Metas do 1º ciclo do IDEB (Figura 1), percebe-se que a escola tem consistentemente superado ou se aproximado das metas estabelecidas, demonstrando seu compromisso com a melhoria contínua da qualidade educacional.



Fonte: INEP (2022)

Figura 1 – Metas do 1º ciclo do IDEB (2007-2021) e conceitos IDEB (2005-2023) da Escola Municipal São Raimundo (Fortaleza – CE).

As Notas SAEB (Quadro 7) mostram uma evolução positiva no desempenho dos alunos. O SAEB avalia os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e em Matemática, com foco na resolução de problemas. Em Língua Portuguesa, a nota evoluiu de 190,17 em 2007 para 218,24 em 2023, representando um aumento de 14,8%. Em Matemática, houve um aumento de 207,36 em 2007 para 211,96 em 2023, representando um crescimento de 2,2%. O SAEB utiliza escalas de proficiência compostas por níveis progressivos e cumulativos, organizados da menor para a maior proficiência. Para o 5º ano do Ensino Fundamental, a escala de Língua Portuguesa é composta por nove níveis, enquanto a de Matemática possui dez níveis.

Estes dados corroboram com a afirmação presente no PPP de que:

A busca por um espaço em uma sociedade capitalista exige do indivíduo o conhecimento para que possa alcançar seus objetivos e conseguir uma posição social e retorno financeiro (Fortaleza, 2024).

A participação dos alunos na avaliação do Saeb (2023) foi exemplar, com uma taxa de 100% para o 5º ano do Ensino Fundamental (85 estudantes presentes de 85 matriculados), conferindo alta confiabilidade aos resultados obtidos.

Quadro 7 – Notas SAEB (2005-2023) da EM São Raimundo (Fortaleza – CE).

| Ano | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
|------|------------|-------------------|----------------------------|
| 2007 | 207,36 | 190,17 | 5,38 |
| 2009 | 190,46 | 172,38 | 4,73 |
| 2011 | 204,18 | 188,20 | 5,28 |
| 2013 | 194,58 | 186,87 | 5,08 |
| 2021 | 195,44 | 208,27 | 5,48 |
| 2023 | 211,96 | 218,24 | 5,98 |

Fonte: INEP (2022)

Analisando a Taxa de Aprovação (Quadro 8), dados do INEP (2022) observa-se uma melhoria significativa no fluxo escolar. Em 2007, a taxa média de aprovação do 1º ao 5º ano era de 72,7%, com variações entre as séries. Notavelmente, em 2023, a escola atingiu 100% de aprovação em todas as séries, indicando um esforço bem-sucedido na redução da retenção e melhoria do fluxo escolar. Este avanço alinha-se com o que Libâneo (2013) defende sobre a importância de se garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

Quadro 8 – Taxa de aprovação (2005-2023) da Escola Municipal São Raimundo (Fortaleza – CE).

| Ano | 1º ao 5º ano | Anos do Ensino Fundamental Inicial | | | | | Indicador de Rendimento (P) |
|------|--------------|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-----------------------------|
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | |
| 2007 | 72,7 | 57,2 | 75,5 | 75,6 | 87,3 | 89,5 | 0,75 |
| 2009 | 95,3 | 91,0 | 97,1 | 97,1 | 97,0 | 92,3 | 0,95 |
| 2011 | 87,5 | 88,9 | 69,6 | 89,3 | 94,0 | 96,7 | 0,87 |
| 2013 | 89,8 | 94,5 | 100,0 | 84,1 | 85,1 | 91,4 | 0,91 |
| 2021 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 1,00 |
| 2023 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 1,00 |

Fonte: INEP (2022)

Apesar dos avanços, a escola ainda enfrenta desafios significativos, especialmente em relação à sua infraestrutura. O PPP destaca que a instituição "envolve espaço físico com pouca estrutura para ser de um ambiente favorável para crianças de 4 e 5 anos, não dispomos de área verde, não temos parquinho" (Fortaleza, 2024). Esta realidade impõe limitações às práticas

pedagógicas e ao desenvolvimento integral dos alunos, especialmente considerando a proposta de educação integral presente no programa Aprender Mais.

Como considerações gerais, a Escola Municipal São Raimundo demonstra um compromisso com a oferta de uma educação pública de qualidade, buscando superar os desafios impostos pelo contexto socioeconômico de sua comunidade. A evolução nos indicadores educacionais e a implementação de programas como o Aprender Mais refletem esse esforço. No entanto, ainda há desafios a serem superados, especialmente em relação à infraestrutura e à plena implementação de uma proposta de educação integral. Como afirma o PPP, o objetivo é "formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de valores" (Fortaleza, 2024), um desafio contínuo que exige o engajamento de toda a comunidade escolar.

5.4 Planejamento e execução da pesquisa de campo: Coleta de dados e procedimentos metodológicos

Com base na fundamentação metodológica apresentada anteriormente, a execução da pesquisa de campo seguiu rigorosos procedimentos de coleta e análise de dados.

A coleta de dados primários foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com diversos atores envolvidos no programa, incluindo gestão escolar, coordenação pedagógica, professores da sala de aula regular, mediadores de aprendizagem, facilitadores de aprendizagem, articuladora do programa, pais de alunos, e técnicas da SME e Distrito responsável pela execução do programa (Anexo III). As entrevistas foram conduzidas individualmente, gravadas com o consentimento dos participantes (Anexo II) e posteriormente transcritas na íntegra.

Essas entrevistas foram captadas por acessibilidade/conveniência, procurando-se atingir todos ou a maior parte dos atores envolvidos, inclusive professores das salas regulares, principalmente tomando o cuidado de convidar todos os professores que pudesse contribuir. Procurou-se também atingir todas as séries envolvidas no programa de acordo com a diretriz do aprender mais que fala que devem ser alunos do 1º ao 9º ano, no caso específico da escola São Raimundo do 1º ao 5º anos.

O estudo contou com a participação de 21 profissionais e familiares vinculados à Escola São Raimundo e ao programa Aprender Mais, representando diferentes segmentos da comunidade escolar. A equipe gestora e técnica foi composta por profissionais com formação superior e especializações relevantes para suas áreas de atuação. Entre eles, destaca-se uma articuladora do Programa com formação em Pedagogia e pós-graduação em andamento, uma

coordenadora escolar e uma diretora, ambas pedagogas com especializações em gestão educacional. O suporte técnico foi garantido por duas profissionais, sendo uma com formação em Letras e mestrado na área, e outra com formação em Pedagogia e História, com especialização em docência.

No âmbito do apoio direto ao programa, participaram uma facilitadora de aprendizagem, ainda em processo de formação superior na área da saúde, e dois mediadores com formação completa em Pedagogia. O corpo docente foi representado por onze professores, todos com formação em Pedagogia e diversos tipos de especializações, incluindo áreas como Psicopedagogia, Educação Especial, Alfabetização e Letramento, entre outras. Estes profissionais apresentaram uma faixa etária diversificada, variando entre 27 e 68 anos, e atuavam nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A participação das famílias foi assegurada por dois representantes, ambos com ensino médio completo, trazendo a perspectiva dos responsáveis pelos alunos atendidos pelo programa. Esta caracterização dos participantes preserva as informações essenciais para a compreensão do perfil dos entrevistados, mantendo o rigor metodológico necessário à pesquisa, sem comprometer o sigilo e a identidade dos participantes. Para fins de apresentação dos resultados e citação das falas, os participantes serão identificados por sua função seguida de numeração (exemplo: Professora 1, Mediador 1), garantindo assim o anonimato necessário à ética da pesquisa.

Para garantir a coleta de dados de forma abrangente, foram utilizados dois métodos principais para a realização das entrevistas: presencialmente e via aplicativo de mensagens WhatsApp.

Dos 11 professores entrevistados, 6 optaram por realizar a entrevista presencialmente na biblioteca da escola, enquanto 5 professores forneceram suas respostas por meio de áudio gravado no WhatsApp. Essa flexibilidade na metodologia de coleta de dados permitiu ampliar a participação dos professores, considerando suas disponibilidades e preferências.

As entrevistas com a diretora, coordenadora, articuladora, 2 mediadores e 1 facilitadora foram todas realizadas presencialmente na biblioteca da escola. A presença física dos entrevistados nesse ambiente escolar pode ter contribuído para um diálogo mais aprofundado e rico em detalhes sobre o programa Aprender Mais e seu impacto na comunidade escolar.

Por outro lado, as entrevistas com a técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a técnica do Distrito 3 foram conduzidas remotamente, utilizando áudios gravados no WhatsApp. Essa modalidade se mostrou mais adequada para a participação desses profissionais, considerando a distância física entre seus locais de trabalho e a escola.

As entrevistas com os pais, um pai e uma mãe de alunos participantes do programa Aprender Mais, também foram realizadas via áudio no WhatsApp. A utilização do aplicativo de mensagens facilitou a comunicação com os pais, permitindo que eles participassem da pesquisa de forma mais conveniente, conciliando suas rotinas com a gravação das respostas.

A diversificação nos métodos de coleta de dados, utilizando tanto entrevistas presenciais quanto remotas, foi fundamental para garantir a participação de todos os grupos de interesse da pesquisa, proporcionando uma visão mais completa sobre o programa Aprender Mais e seus impactos na Escola São Raimundo.

Todas as 21 entrevistas realizadas foram capturadas por gravação em áudio e integralmente transcritas utilizando a ferramenta eletrônica Transcryptor®¹. Todos os áudios e transcrições passaram por uma análise e revisão manual completa, sendo cuidadosamente ouvidos e corrigidos.

Em relação à análise documental, os documentos analisados incluíram:

1. Edital da Secretaria Municipal da Educação (SME) nº 06/2023
2. Mapa das Turmas - Quantitativo das Turmas
3. Decreto nº 15.924, de 07 de março de 2024
4. Regimento escolar da EM São Raimundo
5. Boletim da Escola | Saeb 2023
6. Projeto Político Pedagógico da EM São Raimundo - 2024
7. Documento do Programa Aprender Mais Fortaleza
8. Edital - Fundo Municipal de Educação - Infraestrutura (FME-I)
9. Documento sobre o programa JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos)
10. Ambiente Virtual de Formação específico para o Programa Aprender Mais.

Durante todo o processo de coleta de dados, foi mantido um rigoroso protocolo ético. A autorização para acesso às dependências da escola, coleta de dados e execução de demais assuntos, foi devidamente autorizado pela Secretaria Municipal da Educação, mediante Termo de Autorização Para Pesquisa Acadêmica (Processo nº P384906/2024)². Além disso, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram tomadas medidas para garantir a confidencialidade e o anonimato deles. Todos os dados coletados foram armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para os fins desta

¹ Software de transcrição online de áudio de última geração (<https://transkriptor.com/pt-br/>).

² Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3738319 e código GX8S5U6G

pesquisa. O pesquisador teve acesso às dependências da escola e aos participantes durante aproximadamente 30 dias entre os meses de setembro e outubro de 2024.

5.5 Organização das dimensões para análise do Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo

O processo de implementação de políticas educacionais é marcado por complexidades e adaptações que emergem do encontro entre as diretrizes institucionais e as realidades locais. Este estudo debruça-se sobre a materialização do Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo, buscando compreender como as proposições ideais da SME de Fortaleza se reconfiguram no contexto específico desta instituição.

A EM São Raimundo representa um microcosmo das possibilidades e desafios da educação pública em contextos de vulnerabilidade social. Com um universo de 505 alunos distribuídos entre os turnos matutino e vespertino, a escola conseguiu estender o benefício do Programa Aprender Mais a 160 estudantes, evidenciando um esforço significativo de democratização das oportunidades educacionais ampliadas.

A materialização do programa na escola se estrutura em quatro eixos fundamentais que dialogam com a perspectiva de formação integral: o fortalecimento em Língua Portuguesa, que busca desenvolver as competências comunicativas dos educandos através de uma abordagem multidimensional da linguagem; o aprimoramento em Matemática, que procura desmistificar o conhecimento matemático através de metodologias ativas e contextualizadas; a Educação Patrimonial, que estabelece pontes entre os saberes escolares e a identidade cultural local; e as atividades de Expressão Criativa através do artesanato, que possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade estética e da consciência ambiental.

Para compreender criticamente como o Programa Aprender Mais se concretiza na Escola Municipal São Raimundo, a análise foi organizada em sete dimensões fundamentais que permitem uma investigação sistemática e aprofundada, atendendo aos objetivos centrais do estudo.

A dimensão intitulada "Atores Educacionais: Vozes e Perspectivas" refere-se à análise das percepções e experiências dos 21 participantes da pesquisa, incluindo professores, gestores, mediadores, pais e técnicos da SME. Esta seção explora as diferentes vozes que compõem o mosaico de experiências do programa, revelando como cada grupo interpreta e vivencia sua implementação no cotidiano escolar, considerando suas perspectivas únicas e contribuições para o entendimento global do programa.

A dimensão "Documentos Norteadores: Bases Legais e Pedagógicas" dedica-se ao exame minucioso do conjunto de documentos que fundamentam e orientam o programa, desde editais e decretos até o projeto político-pedagógico da escola. Esta análise documental revela o arcabouço legal e pedagógico que sustenta a iniciativa, permitindo compreender como as diretrizes oficiais se traduzem na prática escolar e como a escola adapta essas orientações à sua realidade específica.

A seção "Concepção de Educação Integral no Programa Aprender Mais" analisa como o conceito de educação integral é compreendido e operacionalizado no programa, explorando as diferentes interpretações dos participantes e sua relação com as diretrizes oficiais. Esta dimensão revela a complexidade da implementação de uma proposta de formação holística em um contexto de vulnerabilidade social, evidenciando as diversas compreensões e expectativas sobre o que constitui uma educação verdadeiramente integral.

A dimensão "Implementação do Programa Aprender Mais" detalha como o programa se materializa no cotidiano escolar, abordando aspectos como organização das atividades, distribuição de recursos, formação dos profissionais e desafios enfrentados. Esta seção oferece uma visão abrangente dos processos e práticas que dão vida ao programa, permitindo compreender como as diretrizes se transformam em ações concretas no ambiente escolar.

A análise dos "Impactos Observados na Aprendizagem e no Cotidiano Escolar" examina os efeitos do programa no desenvolvimento dos alunos e na dinâmica escolar, considerando tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. Esta dimensão confronta as percepções dos diferentes atores com dados objetivos de desempenho, oferecendo uma visão completa dos resultados alcançados e das transformações promovidas pelo programa.

A dimensão "Relação entre o Programa e os Índices Educacionais" investiga como o programa se relaciona com indicadores educacionais como o IDEB, analisando a percepção dos entrevistados na contribuição para a melhoria do desempenho escolar. Esta seção considera as diferentes perspectivas sobre esta relação, bem como os dados objetivos disponíveis, permitindo uma compreensão mais profunda do impacto do programa nos indicadores oficiais de qualidade educacional.

Por fim, a dimensão "Articulação entre o Programa e Outras Políticas Educacionais" examina como o Aprender Mais se integra ao conjunto mais amplo de políticas educacionais nos níveis municipal, estadual e federal. Esta análise revela as sinergias e desafios na articulação entre diferentes iniciativas educacionais, demonstrando como o programa se insere no contexto mais amplo das políticas públicas em educação.

Essa estrutura analítica foi desenvolvida para permitir uma compreensão aprofundada do programa em suas múltiplas dimensões, atendendo aos objetivos de reconhecer sua concepção de educação integral, compreender sua utilização pela gestão escolar, verificar seus impactos e confrontar as diferentes perspectivas dos atores envolvidos. Como enfatiza Gadotti (2009, p. 71), “a educação integral não deve reinventar a roda, mas potencializar tudo o que já é realizado, requalificando o que existe”.

A organização nas dimensões explanadas possibilita uma visão holística e crítica da implementação do programa, pois como observa Oliveira (2014, p. 76), deve “contribuir com a formação dos sujeitos históricos nas diversas dimensões da vida individual e em sociedade. Por isso, esse tipo de educação deve possibilitar condições adequadas para o acesso à aprendizagem crítica do conhecimento”.

Esta abordagem revela tanto suas potencialidades quanto seus desafios no contexto específico da escola, alinhando-se ao que Moll (2012, p. 118) destaca: “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares”.

Além disso, como destacam Ball e Bowe:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (Ball e Bowe, 1992, p. 22).

Nesse sentido, a abordagem metodológica apresentada reflete e reconhece a complexidade dos processos educacionais e a importância de considerar diferentes vozes e perspectivas na avaliação de políticas públicas em educação, pois como destaca Mainardes (2006, p. 49), é necessário “enfatizar os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.”

Esta perspectiva é reforçada por Nunes (2009, p. 9) quando afirma que

Como as políticas educacionais consequentes são de longo e médio prazos, as obras consideradas inovadoras acabam, com a descontinuidade dos governos, assimiladas pela inércia das demais instituições. Descaracterizam-se do seu compromisso fundador no plano da práxis pedagógica, já que nem todos os agentes estão convencidos, nem habilitados a conduzi-las com o mesmo nível de competência técnica e política.

Cada dimensão contribui para uma compreensão mais ampla e nuançada do programa, permitindo uma avaliação que vai além da simples descrição, buscando entender os processos de construção e reconstrução das práticas educacionais no contexto específico da escola estudada. Como enfatiza Draibe (2001, p. 33), "Em qualquer programa é imprescindível verificar a capacidade dos agentes para cumprir as tarefas que lhes cabem na implementação."

6 RESULTADOS - UMA VISÃO INTEGRADA DO PROGRAMA APRENDER MAIS

6.1 Atores educacionais: Vozes e perspectivas

A pesquisa realizada na Escola Municipal São Raimundo contou com a participação de 21 entrevistados, representando uma amostra diversificada da comunidade escolar. O grupo incluiu onze professores, três gestores, três mediadores/facilitadores, dois pais/responsáveis e duas técnicas da SME/Distrito. Esta composição heterogênea permitiu uma avaliação abrangente e multifacetada do Programa Aprender Mais, capturando diferentes perspectivas e experiências que enriquecem a compreensão de sua implementação e impactos. A importância de considerar essa multiplicidade de olhares em pesquisas educacionais é destacada por Silva (2020): "os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos."

Ball e Bowe (1992, p. 22) complementam essa ideia ao afirmarem que "Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos". A sinergia entre a participação da comunidade escolar e a coleta de dados em campo se mostra crucial para a construção de um estudo aprofundado, como evidenciado por Nosella e Buffa (2009, p. 63) ao afirmarem que pesquisas nesse contexto que "Privilegiam a instituição escolar considerada em sua materialidade e em seus vários aspectos e chamam a atenção para a importância do trabalho de campo e da coleta de fontes primárias e secundárias".

Essa diversidade de perfis, que se reflete em diferentes níveis de experiência e envolvimento com a escola, permite traçar um panorama mais fiel da realidade do programa.

Os professores entrevistados apresentaram uma faixa etária ampla, de 27 a 68 anos, todos com formação em Pedagogia e muitos com especializações adicionais. O tempo de atuação na escola variou significativamente, de sete meses a 43 anos, proporcionando uma mistura de perspectivas novas e experiências consolidadas. Esta diversidade de experiências profissionais é particularmente relevante quando consideramos o alto Indicador de Adequação da Formação Docente da escola, que, segundo o boletim do Saeb 2023, é de 93.80% para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

Este dado sugere que a grande maioria dos professores possui formação adequada para lecionar nessa etapa, o que pode contribuir positivamente para a qualidade do ensino oferecido e, consequentemente, para a implementação eficaz do Programa Aprender Mais. A pesquisa de

Carvalho (2019), por exemplo, destaca que a escola demonstra grande apreço pela formação continuada de seus professores, o que se reflete no alto índice de adequação docente (93,80% - Saeb, 2023). Essa busca constante por aperfeiçoamento, consoante com o pensamento de Paulo Freire, reforça a importância da reflexão crítica sobre a prática docente: "Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1996, p. 22).

Contudo, como aponta Furtado (2015), a formação continuada deve ser relevante para o professor e estar alinhada com sua prática, caso contrário, corre o risco de se tornar ineficaz. A sinergia entre formação adequada, experiência diversificada e constante aprimoramento se mostra fundamental para a qualidade do ensino e para a implementação eficaz de programas como o Aprender Mais.

A equipe de gestão, composta pela Diretora 1, Coordenadora 1 e Articuladora 1, apresentou idades entre 43 e 52 anos, todos com formação em Pedagogia e pós-graduações. Seu tempo de atuação na escola variou de 2 a 11 anos, indicando um conhecimento profundo da realidade institucional. A experiência da equipe gestora é fundamental para a implementação e gestão eficaz do Programa Aprender Mais, especialmente considerando as atribuições estabelecidas no Regimento Escolar da EM São Raimundo.

Conforme Estevão (2022), a gestão do programa Educação Integral é centralizada na direção da escola, que supervisiona as atividades e orienta os mediadores, evidenciando a importância de uma liderança atuante no processo. Essa atuação se torna ainda mais relevante ao analisarmos o Artigo 6º do Regimento Escolar da EM São Raimundo, que compete à Direção "coordenar e elaborar a execução do plano global; organizar, superintender e fiscalizar direta e indiretamente todos os serviços da escola; e propor medidas de caráter técnico-administrativo visando à racionalização do trabalho" (Fortaleza, 2017). A gestão democrática e participativa, conforme defendida por Lück (2009), surge como um pilar fundamental para o sucesso na implementação de programas educacionais. A participação da comunidade, incentivada por meio de "reuniões, visitas domiciliares, palestras e eventos" (Carvalho, 2019), fortalece o elo entre a escola e a comunidade, criando um ambiente propício à implementação de programas como o Aprender Mais.

Os mediadores/facilitadores entrevistados, com idades entre 24 e 36 anos, apresentaram formações diversas, alguns ainda em processo de graduação. Sua experiência na escola variou de 7 meses a 2 anos, trazendo uma visão mais recente da implementação do programa. É importante notar que, conforme o Edital SME Fortaleza Nº 06/2023, os mediadores e

facilitadores do Programa Aprender Mais são selecionados com base em critérios específicos de formação e experiência.

Esta diversidade na formação dialoga com o pensamento de Yus (2002), que destaca que para educar holisticamente, os professores também devem formar-se holisticamente, intensificando capacidades que podem estar ocultas ou reprimidas por sua formação acadêmica tradicional. Para atuar como Mediador da Aprendizagem, responsável pelo acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, Matemática e Introdução à Programação, os candidatos devem ter formação que varia desde pós-graduação em Educação até ensino médio com experiência no acompanhamento pedagógico (Fortaleza, 2023e). Além disso, essa característica de formações multifacetadas pode trazer perspectivas variadas e enriquecedoras para o programa.

Entretanto, como apontado por Oliveira (2019), a atuação dos mediadores como voluntários no contraturno e a responsabilidade pela condução das oficinas, demanda atenção em relação à sua formação e acompanhamento. A necessidade de "formação específica e continuada para atuarem na perspectiva da educação integral" (Silva, 2021) se faz crucial para que os mediadores possam cumprir seu papel na formação integral dos estudantes. A falta de investimento nesse sentido pode gerar lacunas na implementação do programa e comprometer a qualidade das atividades ofertadas, como observado por Estevão (2022) em relação à dificuldade de integrar os "oficineiros" com a proposta pedagógica da escola. Em consonância com o pensamento de Einstein, "Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar", o que exige dos mediadores uma formação sólida e reflexiva.

Os pais/responsáveis entrevistados estavam na faixa dos 30 anos e possuíam ensino médio completo, oferecendo a perspectiva da comunidade. Esta participação familiar reflete o que Oliveira (2019) observa em seus estudos, onde as famílias demonstram que o programa favorece a educação em valores, especialmente pelas oportunidades de vivências e convivências oferecidas às crianças. As técnicas da SME/Distrito, com idades entre 39 e 48 anos, possuíam formação superior e pós-graduação, com experiência de 1,5 a 2,8 anos no acompanhamento do programa, fornecendo uma visão mais ampla da política educacional.

Esta diversidade de perfis permite uma avaliação abrangente e multifacetada do Programa Aprender Mais, capturando diferentes perspectivas e experiências que enriquecem a compreensão de sua implementação e impactos. Ao mesmo tempo, reflete a complexidade do contexto educacional da Escola Municipal São Raimundo, que atende a uma comunidade marcada por vulnerabilidades socioeconômicas, como evidenciado no Projeto Político

Pedagógico da escola: "O perfil socioeconômico dos alunos é marcado pela vulnerabilidade, com a maioria das famílias dependendo do mercado informal ou do Bolsa Família" (Fortaleza, 2024d). Esta realidade socioeconômica torna ainda mais relevante a implementação de programas como o Aprender Mais, que visam fortalecer a aprendizagem e ampliar as oportunidades educacionais dos estudantes, atuando como um importante agente de transformação social.

Como ressalta Mattos (1973, p. 120), "o método didático visa a conduzir os alunos a aprenderem a matéria da melhor maneira possível, no nível de sua atual capacidade, dentro das condições reais em que se processa o ensino". Esta perspectiva se materializa através da diversidade de atores envolvidos no programa, cada qual com suas experiências, expectativas e contribuições para a construção de uma educação pública de qualidade.

6.2 Documentos norteadores: Bases legais e pedagógicas

A análise documental realizada nesta pesquisa proporciona um alicerce fundamental para compreender o arcabouço legal, administrativo e pedagógico que sustenta o Programa Aprender Mais. Os dez documentos examinados oferecem uma visão abrangente das estruturas formais que orientam a implementação e operacionalização do programa, desde seu planejamento nas esferas administrativas até sua concretização no ambiente escolar. A análise documental, nesse sentido, transcende a mera leitura de documentos, configurando-se como um processo ativo de interpretação e contextualização, como destaca Estevão (2022) ao defender que a política pública de educação integral precisa estar fundamentada em documentos norteadores claros e coerentes, que orientem as ações da escola e garantem a continuidade do programa.

O Edital nº 06/2023, emitido pela Secretaria Municipal da Educação (SME), estabelece as diretrizes para a seleção de mediadores e facilitadores do programa. Este documento é crucial para entender como a SME concebe o perfil ideal dos profissionais que atuarão diretamente com os alunos, revelando as competências e habilidades consideradas essenciais para o sucesso do programa. A análise deste edital permitiu examinar os critérios de seleção, o perfil dos mediadores e facilitadores, bem como as qualificações e formações continuadas exigidas.

A seleção criteriosa dos profissionais que atuam na educação integral é fundamental para garantir a qualidade do programa, como destaca Knackfuss (2024), ao defender que a escolha deve considerar não apenas a formação acadêmica, mas também a experiência e o compromisso com a proposta pedagógica. No entanto, estudos como o de Silva (2021) apontam

para a fragilidade na contratação de professores com o perfil adequado e a falta de formação continuada específica como desafios persistentes na implementação do programa. Essa dificuldade em encontrar profissionais qualificados pode comprometer a efetividade das ações e impactar negativamente no desenvolvimento dos alunos.

O Mapa de Turmas 2024, também fornecido pela SME, oferece uma perspectiva quantitativa valiosa sobre a distribuição dos alunos e a abrangência do programa. Este documento permite visualizar como o Aprender Mais se insere na estrutura organizacional da escola, fornecendo percepções sobre sua escala de implementação e potencial impacto. A análise deste mapa possibilitou compreender a distribuição das turmas, a quantidade de alunos atendidos e a porcentagem de alunos da escola que participam do programa. A organização das turmas na educação integral demanda planejamento e atenção às especificidades do programa, como destaca Carvalho (2019). Fatores como o número de alunos por turma, a faixa etária e as necessidades específicas de aprendizagem devem ser considerados para garantir a eficácia das atividades. A pesquisa de Gavioli (2019) ressalta a importância do planejamento na distribuição das turmas, utilizando uma metodologia qualitativa que combina diferentes instrumentos de coleta de dados.

O Decreto nº 15.924/2024, emanado pela Prefeitura de Fortaleza, proporciona o embasamento legal e administrativo do programa. Sua investigação é fundamental para compreender como o Aprender Mais se articula com outras políticas educacionais do município, revelando sua posição estratégica no cenário educacional mais amplo de Fortaleza. O exame deste decreto permitiu identificar a articulação do programa com outros programas municipais, seu alinhamento com as diretrizes municipais de educação e sua relação com as metas do Plano Municipal de Educação.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Raimundo é um documento-chave que demonstra como o programa se integra à visão educacional da instituição. Ele revela as adaptações e interpretações locais das diretrizes do programa, ilustrando como a escola busca alinhar o Aprender Mais com seus objetivos pedagógicos e realidades específicas. A avaliação deste documento possibilitou compreender a estrutura organizacional do programa na escola, o papel da gestão escolar em sua implementação, o desempenho comparativo entre alunos participantes e não participantes, as mudanças na rotina escolar, o impacto na frequência e evasão escolar, e os recursos materiais disponíveis para o programa.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico, Moll (2011, p. 31) destaca que este documento "reflete um consenso quanto aos valores que uma escola pretende disseminar, ao tipo de cidadão que pretende formar, aos objetivos e metas educacionais que pretende alcançar".

Nessa perspectiva, Estevão (2018) reforça que o PPP deve refletir a concepção de educação integral adotada pela escola e orientar todas as ações desenvolvidas no programa, garantindo coerência e alinhamento entre o programa e a proposta pedagógica da instituição. No entanto, a pesquisa de Silva (2021) evidencia a necessidade de constante atualização e alinhamento do PPP com a realidade da escola, uma vez que, em seu estudo, "o PPP da escola estava defasado e havia ausência de um projeto pedagógico específico para a política de tempo integral, o que demonstra falta de planejamento participativo".

O Boletim Saeb 2023, produzido pelo INEP, fornece dados objetivos sobre o desempenho escolar. Como observa Draibe (2001, p. 33), "em qualquer programa é imprescindível verificar a capacidade dos agentes para cumprir as tarefas que lhes cabem na implementação." Este documento é essencial para avaliar o impacto do programa nos indicadores educacionais, permitindo um entendimento comparativo do antes e depois de sua implementação, permitindo examinar a evolução dos resultados do SAEB e comparar o desempenho da escola com as médias municipais e estaduais. Na apreciação do Boletim Saeb 2023, focou-se na evolução dos resultados do SAEB e na comparação com médias municipais e estaduais. Estes dados fornecem uma base quantitativa para avaliar o impacto do Programa Aprender Mais no desempenho acadêmico dos alunos.

O documento específico do Programa Aprender Mais, do ano de 2023, elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, detalha a estrutura curricular, objetivos e metodologias do programa. Sua análise é crucial para compreender a concepção pedagógica que fundamenta o Aprender Mais e como ela se traduz em práticas educativas concretas. O exame deste documento possibilitou comparar o desempenho dos alunos participantes e não participantes, analisar o impacto na frequência e evasão escolar, examinar detalhadamente a estrutura curricular do programa, avaliar os recursos materiais disponíveis, a qualificação e formação continuada dos mediadores e facilitadores, e como o programa se relaciona com as metas do Plano Municipal de Educação e se articula com políticas federais de educação integral.

O Edital nº 8968/2023 da Prefeitura Municipal de Fortaleza aborda questões de infraestrutura escolar. Este documento é particularmente relevante para entender como o poder público planeja apoiar o programa em termos de recursos físicos e estruturais, elementos essenciais para sua efetiva implementação. O acesso a esse edital permitiu examinar o planejamento de melhorias na infraestrutura escolar que poderão impactar positivamente o Programa Aprender Mais, com foco no planejamento de melhorias na infraestrutura escolar. Este aspecto é crucial para avaliar o suporte estrutural que o programa receberá, potencialmente

impactando sua eficácia e alcance. Em relação à infraestrutura escolar, Freire (1996, p.25) destaca que:

[...] é incrível que não imaginemos a significação do 'discurso' formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso 'pronunciado' na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que a adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Esta reflexão dialoga diretamente com as preocupações expressas no Edital nº 8968/2023 da Prefeitura Municipal de Fortaleza, evidenciando a importância de se garantir um ambiente escolar adequado para o desenvolvimento pleno dos alunos. Ainda Freire (1959, p. 94):

[...] não será com essa escola, hoje ainda mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba, que poderemos ajudar o nosso educando a inserir-se no processo de nossa democratização e de nosso desenvolvimento.

O acesso a esse edital permitiu examinar o planejamento de melhorias na infraestrutura escolar que poderão impactar positivamente o Programa Aprender Mais, com foco no planejamento de melhorias na infraestrutura escolar. Como destaca Gonçalves (2006):

[...] é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço.

Este documento é particularmente relevante para entender como o poder público planeja apoiar o programa em termos de recursos físicos e estruturais, elementos essenciais para sua efetiva implementação.

O documento sobre o programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), do Sebrae, ilustra como parcerias externas se integram ao Aprender Mais, permitindo compreender como o programa busca expandir seu escopo educacional, incorporando elementos de educação empreendedora ao currículo, dialogando com Hernández (1988) quando afirma que "[...] o trabalho por projeto 'não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de se repensar a função da escola'.

O Regimento Escolar da EM São Raimundo, um documento crucial para a compreensão do funcionamento interno da escola, fornece informações valiosas sobre as normas, procedimentos e estruturas organizacionais que regem a instituição. A análise deste documento

permitiu entender como o Programa Aprender Mais se integra às estruturas existentes da escola, como se alinha com os objetivos educacionais mais amplos da instituição, e como se articula com os processos de avaliação, promoção e recuperação dos alunos.

Além disso, o regimento escolar oferece detalhamentos sobre como a escola lida com questões disciplinares, participação dos pais e da comunidade, e como estrutura seu projeto pedagógico, todos aspectos relevantes para a implementação bem-sucedida do Programa Aprender Mais. Como destaca Cavaliere (2010),

Educação Integral [...] pode ser revelado [...] como prática que precisa ser intencional e que deva abranger todas as dimensões dos sujeitos. Sujeito visto em sua 'condição multidimensional', além do cognitivo, compreende também um 'sujeito corpóreo, que tem afetos e que está inserido num contexto de relações'.

Por fim, o Ambiente Virtual de Formação da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza¹, também foi considerando nessa avaliação documental, pois constitui um espaço digital estruturado para proporcionar formação continuada aos educadores, especificamente voltado para Articuladores, Mediadores e Facilitadores do Programa Aprender Mais. Como ressalta Imbernón (2010), "a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender." O site disponibiliza diferentes recursos pedagógicos, incluindo textos, ferramentas e sugestões metodológicas que visam ampliar o repertório didático dos educadores. Este ambiente virtual representa uma importante ferramenta de gestão e implementação do programa, pois permite a padronização das orientações pedagógicas, o compartilhamento de recursos didáticos e o acompanhamento sistemático da formação dos educadores envolvidos no Programa Aprender Mais (Fortaleza, 2024b).

O Ambiente Virtual de Formação do Programa Aprender Mais funciona como uma plataforma online centralizada que garante a uniformidade das práticas pedagógicas, permitindo que monitores, articuladores e gestores acessem as mesmas diretrizes e informações. Ele serve também como um repositório digital compartilhado, onde materiais como planos de aula, atividades, textos e sugestões metodológicas são disponibilizados, fomentando a colaboração e a diversificação do repertório didático dos educadores. A plataforma permite o registro da participação dos educadores nas atividades, tanto online quanto presenciais, possibilitando o

¹ sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/sme-coef-ceeti/pagina-inicial

acompanhamento e a gestão da formação, identificando lacunas e permitindo ajustes nas estratégias de capacitação.

As formações oferecidas abrangem diferentes áreas, com foco no desenvolvimento das habilidades necessárias para a atuação no programa. Nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, os conteúdos são alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Matriz do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), abordando temas como práticas de letramento, alfabetização, as quatro operações, resolução de problemas, geometria, entre outros. A plataforma também oferece formação em áreas como Projeto de Vida e Educação Patrimonial, visando o desenvolvimento integral dos estudantes. A metodologia utilizada prioriza a aprendizagem ativa e significativa, utilizando recursos como vídeos, jogos online, atividades interativas e metodologias ativas, como a Rotação por Estações.

Embora as informações disponíveis não detalhem a frequência de atualização do Ambiente Virtual ou os responsáveis por ministrar as formações, presume-se que a plataforma seja atualizada continuamente e que as formações sejam conduzidas por formadores da Secretaria Municipal de Educação ou por especialistas contratados. A documentação analisada não especifica se há formações individualizadas para monitores, articuladores e gestores, mas sugere que o ambiente atende às necessidades de cada função. Monitores encontram materiais didáticos alinhados à BNCC e SPAECE; articuladores utilizam a plataforma para acompanhar a formação dos educadores; e gestores se beneficiam da padronização das orientações e do compartilhamento de recursos. Para informações mais detalhadas sobre as formações específicas para cada função, seria necessário consultar fontes adicionais.

Conforme argumenta Mattos (1973, p. 120), a análise documental deve considerar que:

[...] o método didático visa a conduzir os alunos a aprenderem a matéria da melhor maneira possível, no nível de sua atual capacidade, dentro das condições reais em que se processa o ensino, aproveitando inteligentemente o tempo, as circunstâncias e as possibilidades materiais e culturais que se apresentarem na localidade em que está situada a escola.

Esse conjunto diversificado de documentos proporciona uma compreensão abrangente do ambiente normativo e pedagógico em que o Programa Aprender Mais opera. Ela revela as intenções e expectativas formais das autoridades educacionais, estabelecendo um contraponto valioso às percepções e experiências relatadas pelos atores educacionais entrevistados. Esta justaposição entre o formal e o vivido é essencial para uma avaliação crítica e contextualizada do programa, permitindo identificar convergências, divergências e desafios em sua implementação prática.

6.3 Concepção de Educação Integral no Programa Aprender Mais

As entrevistas revelam uma compreensão variada sobre o conceito de educação integral entre os participantes. A Professora 6, em consonância com Oliveira (2019), destaca a importância da educação em valores como princípio fundamental da educação integral, crucial para a formação cidadã. De modo geral, observa-se um entendimento de que a educação integral transcende a mera extensão do tempo escolar, abrangendo o desenvolvimento holístico do aluno, como define Gonçalves:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de Educação Integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações (Gonçalves, 2006, p.3).

A Técnica 1 apresenta uma visão abrangente, afirmando que o Programa Aprender Mais "vai além do reforço acadêmico, incluindo aspectos como o desenvolvimento do protagonismo estudantil e a implementação do projeto de vida". Esta perspectiva alinha-se com as diretrizes oficiais do programa, que estabelece como objetivo geral

fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da política de Educação em Tempo Integral, ampliando a jornada escolar de quatro horas para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento das competências intelectual, física, socioemocional e cultural (Fortaleza, 2023e, p.8).

Corroborando essa visão, a Professora 8 afirma que "a educação integral é uma educação que busca a integralidade do aluno. Ela não diz respeito ao sistema de tempo integral, mas sim de atingir o aluno de uma maneira mais integral, em sua integralidade". Esta compreensão reflete um alinhamento com os objetivos do programa de promover uma formação mais completa e abrangente, como evidenciado no documento oficial que estabelece que

as ações desenvolvidas nessa modalidade visam assegurar a construção do saber, de modo que os estudantes produzam significados dos conhecimentos aprendidos na escola e estabeleçam relações entre os conhecimentos estudados e sua vida cotidiana, a partir dos propósitos claros de aprendizagem (Fortaleza, 2023e, p.9).

A Professora 4 apresenta uma visão holística da educação integral: "Eu entendo que a educação integral, ela visa desenvolver o indivíduo em todos os aspectos, de uma forma mais ampla, considerando todas as suas dimensões, né? Dimensões críticas, físicas, emocional,

social, intelectual". Esta perspectiva está em consonância com o Plano Municipal de Educação (PME), que

aponta a ampliação progressiva da jornada escolar, garantindo a infraestrutura, equipamentos e espaços adequados, necessários ao desenvolvimento de uma educação integral que contemple o pleno desenvolvimento humano (afetivo, cognitivo, artístico, espiritual, esportivo, sociocultural) (Fortaleza, 2023e, p.7).

Nesse sentido, Guará (2009, p. 71) complementa: "O conceito de Educação Integral defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que ofereçam melhor opção de desenvolvimento integral, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem".

No entanto, é importante notar que alguns entrevistados expressam uma visão mais crítica sobre a implementação atual da educação integral. A Professora 9, por exemplo, questiona: "Então, pra mim, esse nome integral é um nome muito sublime, sabe? Ele deve abranger muita coisa. E não acontece, gente. Não acontece". Esta perspectiva aponta para uma possível discrepância entre o conceito ideal de educação integral e sua realização prática no contexto do Programa Aprender Mais, corroborando a observação de Estevão (2022) sobre a existência de diferentes compreensões entre os professores, que variam de uma visão assistencialista a uma perspectiva mais emancipatória. Arroyo critica a mera ampliação da jornada escolar sem uma mudança significativa nas práticas pedagógicas:

[...] repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino... Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno, turno extra, ou mais educação do mesmo tipo de educação (Arroyo, 2012).

A Professora 6 apresenta uma crítica contundente à forma como a educação integral está sendo implementada em Fortaleza, argumentando que os modelos atuais não consideram as necessidades específicas da infância. Ela questiona: "Eu acho que o problema da educação integral em Fortaleza vem diante da própria escola. Vem do pensar essa educação integral. O que é a educação integral?". Esta preocupação encontra respaldo nas diretrizes do programa, que enfatizam a necessidade de que "todas essas atividades devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola" (Fortaleza, 2023e, p.9), demonstrando a importância de contextualizar a implementação da educação integral às realidades locais e às necessidades específicas dos alunos.

É notável também que alguns pais, como a Mãe 1, associam a educação integral principalmente à extensão da jornada escolar, sem uma compreensão clara dos seus objetivos pedagógicos mais amplos: "Olha, professor, eu não consigo definir qual é a diferença, falar bem a verdade para o senhor, porque nessa parte eu sou leiga, para mim é a mesma coisa", referindo-se à diferença entre educação integral e educação em tempo integral. Esta perspectiva limitada contrasta significativamente com a visão mais abrangente proposta por Weffort, Andrade e Costa, que enfatizam que

a educação não podia estar limitada ao espaço-tempo da escola, uma vez que a aprendizagem só é possível se contextualizada. Assim, aprendemos algo para executar uma ação, uma tarefa e/ou para compreender melhor o mundo em que vivemos e atuar na sua transformação (Weffort, Andrade e Costa, 2019, p.18).

O programa, em sua concepção institucional, vai além da simples extensão do tempo escolar, estabelecendo objetivos mais amplos como o apoio à alfabetização na idade adequada, o fortalecimento da aprendizagem com foco na melhoria dos resultados da rede de ensino, a redução das taxas de reprovação, evasão escolar e distorção idade-ano, além do estímulo ao protagonismo estudantil (Fortaleza, 2023d).

A diversidade de percepções sobre educação integral reflete a complexidade do tema e sugere a necessidade de um alinhamento conceitual mais robusto entre os diversos atores envolvidos no programa. Como observa Oliveira (2019), a educação em valores é um princípio da educação integral, fundamental para a formação cidadã, mas nos documentos legais e normativos do país e do município, essa relação nem sempre é explicitada.

A multiplicidade de documentos legais que norteiam o programa, pode gerar interpretações divergentes e comprometer a efetividade do programa (Fortaleza, 2023e, p.6), podendo impactar diretamente na forma como o programa é implementado e percebido na comunidade escolar, evidenciando a necessidade de um alinhamento conceitual mais sólido entre os envolvidos. Estevão (2022) identifica que a política pública de educação integral, até o momento, não se consolidou e se encontra sujeita à descontinuidade, comum a políticas dessa seara. Carvalho (2019) corrobora essa visão ao observar que existe um descompasso entre o idealizado pela comissão de estudos e o que foi efetivamente implantado nas escolas. Essa multiplicidade de orientações pode impactar diretamente na forma como o programa é implementado e percebido na comunidade escolar. A pesquisa de Santos (2019) corrobora essa constatação ao identificar o distanciamento entre teoria e prática na implementação da Educação Integral Integrada, ressaltando que a política, apesar de seu grande potencial, enfrenta

desafios estruturais e pedagógicos que precisam ser superados para a sua efetivação. Como propõe Gadotti (2009), "a educação integral não deve reinventar a roda, mas potencializar tudo o que já é realizado, requalificando o que existe." Este alinhamento conceitual mais sólido entre os envolvidos torna-se, portanto, fundamental para o sucesso do programa.

6.4 Implementação do Programa Aprender Mais

Se o tempo a mais for restrinido à aprendizagem de disciplinas escolares em sentido estrito, o tempo integral é desnecessário. Também, se o tempo a mais for um tempo ao qual somente se agreguem atividades culturais, artísticas, desportivas, este tampouco é um tempo necessário (Souza, 2017).

Esta reflexão crítica nos ajuda a compreender a complexidade envolvida na implementação de programas de ampliação da jornada escolar, como o Aprender Mais.

Em âmbito nacional, a Educação Integral (EI) é uma iniciativa para o ambiente escolar que exige mais do que compromisso, impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implementação (Brasil, 2009, p.5). Neste contexto, a implementação do Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo é percebida de maneira heterogênea pelos entrevistados, revelando tanto pontos positivos quanto desafios significativos.

De acordo com o documento oficial do programa, a modalidade Aprender Mais Escola inclui "Língua Portuguesa(4h); Matemática (4h), Projeto de vida/Educação Patrimonial (3h) e duas oficinas/atividades (2h cada) à escolha da escola" (Fortaleza, 2023e, p.13). Esta estruturação dialoga com o que Gonçalves (2006) aponta: "é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço."

Esta estrutura visa garantir que

no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, faz-se necessário acompanhar as vivências e experiências de leitura, escrita e letramento que envolvem o mundo físico, socioemocional e cultural, com as quais os estudantes possam compreender e se apropriar de textos e livros variados e de qualidade (Fortaleza, 2023e, p.11).

Em termos de infraestrutura, como aponta Cavalieri (2002, p. 251), "as próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos [...]" Neste contexto, a escola possui uma estrutura específica para o programa, incluindo "10 salas de aula,

03 banheiros, 1 depósito de merenda escolar, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 01 pátio grande, 01 pátio pequeno, 01 sala de professores, 01 Sala de AEE, 01 Sala de apoio para os terceirizados, 01 coordenação, 01 Sala para a CAF, 01 secretaria, 01 Biblioteca e 01 Sala para o Aprender Mais e 01 quadra de esporte descoberta" (Fortaleza, 2024).

A Professora 4 aponta nas entrevistas: "Eu acredito que a estrutura física é um desafio, porque nem toda escola tem um espaço adequado". Esta realidade dialoga com o que Freire (1959, p. 94) já alertava:

Não será com essa escola, hoje ainda mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba, que poderemos ajudar o nosso educando a inserir-se no processo de nossa democratização e de nosso desenvolvimento.

Estevão (2018), em consonância com a fala da Professora 4, aponta a falta de espaços físicos adequados e a subutilização dos existentes como desafios a serem superados na implementação de programas de educação integral. A falta de investimento em infraestrutura e a precariedade dos espaços escolares, como observado na pesquisa de campo (Pesquisador, 2024), comprometem a qualidade das atividades ofertadas e limitam o desenvolvimento pleno dos alunos. Como ressalta Freire (1996, p.25),

É incrível que não imaginemos a significação do 'discurso' formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso 'pronunciado' na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que a adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Esta preocupação com a infraestrutura é compartilhada por outros entrevistados e está sendo endereçada através de um investimento substancial de R\$ 4.642.937,41 para reforma da escola, conforme indica o edital do Fundo Municipal de Educação - Infraestrutura, que destaca: "A obra torna-se necessária em caráter de urgência, pois as áreas da escola, encontram-se com danos estruturais e com regiões degradadas colocando em risco às crianças e toda a população que a frequenta" (Fortaleza, 2023b, p. 68).

A fala da Técnica 2 corrobora a importância de se investir em infraestrutura para garantir a qualidade da educação:

O programa Aprender Mais, ele tem esse viés, esse ponto positivo, que é de ampliar mesmo as habilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente nas áreas da língua portuguesa e da matemática, além também dos ensinamentos voltados para a ampliação do conhecimento quanto à parte da educação patrimonial (Técnica 2).

Esta perspectiva alinha-se com o que Arroyo (2012) enfatiza: "repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino... Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno, turno extra, ou mais educação do mesmo tipo de educação."

Os desafios de implementação do programa foram intensificados durante o período da pandemia de COVID-19 (2020-2021). Como aponta Oliveira (2023), apesar dos índices de aprovação terem se mantido altos nesse período - 100% em 2020 e 99,9% em 2021 nos anos iniciais - esses números devem ser interpretados com cautela. O ensino remoto emergencial trouxe novos obstáculos, como dificuldades de acesso à internet e dispositivos eletrônicos por parte dos alunos, além da necessidade de rápida adaptação dos professores às tecnologias digitais. Freitas, Almeida e Fontenele (2021) destacam que o ensino remoto levou os

docentes a repensarem suas práticas de sala de aula, buscando estratégias para melhor interagir com as ferramentas digitais e assim contribuir com os alunos, embora esse fazer pedagógico seja cercado de muitos enfrentamentos em virtude da exclusão digital que ainda cerca o cotidiano de vários educandos.

Vários participantes destacam o potencial do programa para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem. A Professora 11 afirma que o Aprender Mais é "um programa que tem ajudado bastante os alunos com dificuldades de aprendizagem". Esta percepção dialoga com a visão de Cavaliere (2010), que defende a educação integral como uma prática intencional que deve contemplar todas as dimensões do sujeito, reconhecendo não apenas seus aspectos cognitivos, mas também sua corporeidade, afetividade e relações sociais e alinha-se com os objetivos oficiais do programa, que tem "como foco a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de atividades voltadas para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes, e foi estruturado em conformidade com o Plano Municipal de Educação de Fortaleza - PME" (Fortaleza, 2023e, p.7).

A individualização do atendimento e o trabalho com grupos reduzidos emergem como estratégias pedagógicas fundamentais do programa. Como destaca o Professor 1: "Sim, existe mudança, existe avanços, né? Porque pelo fato da criança ela ser praticamente atendida ali com dois, três alunos, o número é reduzido, o professor ele tem uma percepção maior, uma atenção melhor". Esta abordagem se alinha ao que Moll (2012, pp. 28-29) defende ao afirmar que o tempo escolar ampliado "necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado que, compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes, que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar".

Teixeira (2007, p.67) complementa esta visão ao argumentar que "não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas". Draibe (2001, p. 33) reforça esta perspectiva ao destacar que "em qualquer programa é imprescindível verificar a capacidade dos agentes para cumprir as tarefas que lhes cabem na implementação."

Esta perspectiva é respaldada pela estrutura organizacional da escola, que conforme seu PPP, conta com "01 Sala para o Aprender Mais" (Fortaleza, 2024), demonstrando a existência de um espaço específico para estas atividades. No entanto, a pesquisa de campo (Pesquisador, 2024) identificou que a sobrecarga dos monitores, por vezes tendo que atender um número maior de alunos devido a ausências, emerge como um desafio a ser enfrentado.

Com base em suas observações diárias na escola, o pesquisador constatou que a implementação do programa prioriza os segundos e quintos anos, possivelmente devido à importância destes nas avaliações externas. No entanto, ele também notou uma flexibilidade para incluir alunos de outras séries com dificuldades significativas de aprendizagem, evidenciando uma adaptabilidade às necessidades locais (Pesquisador, 2024). Esse esforço, detectado pelo pesquisador em suas observações diárias na escola, tem fundamento, quando Ribeiro destaca que

só uma escola nova, concebida com o compromisso de atender as condições objetivas em que se apresenta o aluno das classes trabalhadoras, com jornada completa, preparada com o menor completo, com professores especialmente preparados e o roteiro educativo competentemente planejado, acabará com o rotina abandono, que se existe no Brasil (Ribeiro, 2003, p.158).

A dificuldade em garantir a participação constante dos alunos no contraturno é outro desafio recorrente. A Técnica 2 observa:

Como pontos negativos, o que eu posso citar não são nem os pontos negativos do programa, são as dificuldades que nós enfrentamos com esse programa, que são as dificuldades de frequência, porque a maioria das famílias, elas não encaminham os estudantes para retornar no contraturno para a escola (Técnica 2).

Rio de Janeiro (1991, p.76) apresenta uma reflexão pertinente sobre este desafio ao defender que "ao invés de expulsar aquele aluno que inicia seu processo de evasão, a escola o apoia, através do encaminhamento à residência e do trabalho social com seu familiar, na busca de caminhos para superar o problema existente."

Alinhado à isso, essa baixa adesão pode estar relacionada ao contexto socioeconômico da comunidade escolar, como evidenciado no PPP da escola que indica que "o perfil sócio-econômico é bem diversificado, entretanto a maioria das famílias dos nossos alunos possuem renda não comprovada, vindo do mercado informal (vendedores de lanche, reciclagem), como também participantes do programa bolsa família para se manterem" (Fortaleza, 2024). Ribeiro apud Gomes (2010, p.122) ressalta que "a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para uma escola democrática. É ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir desigualdades sociais".

Um aspecto importante da estrutura curricular é a integração com o projeto JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos), que "possui atividades práticas. Com o auxílio do professor, em sala de aula, os alunos criam seus produtos ou serviços de acordo com o tema do curso da sua série" (SEBRAE, 2024). Esta abordagem prática complementa o currículo regular e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Santos (2002, p.10) contribui com esta discussão ao afirmar que "o 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". Esta perspectiva ressalta a importância de programas que consideram o contexto local e as necessidades específicas da comunidade.

A Professora 6 expressa preocupação com a qualificação dos monitores: "Eu acho que dos meus alunos teve sim uma mudança, um avanço do aprendizado deles, mas eu acho que poderia ser mais efetivo quando se admite pessoas nesse programa, os voluntários no caso, com mais preparo para lidar com esse processo de ensino". Yus (2002) complementa esta preocupação ao afirmar que "para educar holisticamente, os professores também devem formar-se holisticamente, intensificar essas capacidades ocultas, disfarçadas ou reprimidas por sua formação acadêmica e racionalista.

Para abordar esta questão, o programa prevê um processo contínuo de capacitação, onde os mediadores e facilitadores devem "Participar das formações em serviço realizadas pela SME/Distritos de Educação; Desenvolver as atividades do Programa conforme as diretrizes e orientações pedagógicas sugeridas pela SME/Distritos de Educação" (Fortaleza, 2023d). Conforme destacam Imbernón (2010) e Moll (2012), este é um momento de transição que demanda não apenas a atualização dos profissionais, mas a criação de espaços formativos que estimulem a pesquisa, inovação e criatividade, exigindo esforços integrados entre as diferentes esferas governamentais para materializar as condições necessárias à transformação das práticas educativas, passando do simples ensinar para um efetivo processo de aprendizagem.

O PPP da escola enfatiza a importância do ambiente de aprendizagem, destacando que

ao pensar no ambiente a ser explorado por crianças, devemos levar em conta os ritmos, as cores, o gosto, os mobiliários e as regras de segurança, os mesmos, devem ter uma identidade própria, divisões de cantos (Grafismo, Faz de Conta e Contação de História), colchonetes, espelhos, bonecos, brinquedos, caixa para guardar, etc (Fortaleza, 2024).

Fernandes (2011, p.137), ainda em relação à esse posicionamento, defende: "Campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural".

A falta de articulação entre as atividades do programa e o currículo regular é mencionada por alguns entrevistados como um ponto a ser melhorado. A Professora 5 comenta: "Não é realizado junto com os monitores do Aprender Mais, não", referindo-se ao planejamento conjunto. Arroyo (2013, p. 13) oferece uma reflexão pertinente sobre este desafio ao afirmar que "na construção do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, invadido, ressignificado" Esta situação contrasta com as diretrizes oficiais que estabelecem que os mediadores devem "Trabalhar em parceria com o articulador de forma que as atividades, metodologias e conteúdos estejam em consonância com o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes no turno regular" (Fortaleza, 2023d).

Em suma, a implementação do Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo apresenta aspectos positivos, especialmente no que diz respeito ao atendimento individualizado e ao potencial de apoio aos alunos com dificuldades. Como observa Furtado (2015), as atividades de capacitação docente precisam ser vinculadas à prática para atingir efetivamente seus objetivos, uma perspectiva que se mostra crucial no contexto do programa.

Moura (2019) identifica que "para que a Educação Integral se efetive e promova a formação integral dos alunos, é necessário investir em uma formação continuada específica e eficaz para os professores". Esta perspectiva é reforçada por Gavioli (2019), que destaca em seu estudo que "a implementação de programas de educação integral em Rondônia, apesar dos desafios encontrados, demonstra potencial para promover a qualidade da educação pública e a formação integral dos estudantes."

Os desafios significativos relacionados à infraestrutura, frequência dos alunos, preparo dos monitores e integração curricular, precisam ser abordados para maximizar a eficácia do programa. Como destaca Silva e Silva (2014, p. 118), "O Programa Mais Educação vem

ganhando cada vez mais status de ação estratégica [...], no intuito de construir uma 'visão contemporânea' de Educação Integral."

Monteiro (2017, p. 10) complementa esta análise ao observar que "o programa de educação integral para o ensino fundamental [...] inaugura uma significativa reforma, de sentido e orientação, na política educacional no Brasil". A pesquisa de campo (Pesquisador, 2024) reforça a necessidade de se investir na formação dos profissionais, na melhoria da infraestrutura e na comunicação com as famílias para garantir a sustentabilidade do programa.

Como sintetiza Adorno (2012 apud Jeffries, 2018, p.10), "qualquer um que pense está oferecendo resistência; é mais confortável nadar com a corrente, mesmo quando alguém se declara estar contra a corrente". Esta reflexão crítica nos ajuda a compreender a importância de persistir na busca por melhorias e adaptações necessárias para o sucesso do programa, mesmo diante dos desafios encontrados.

6.5 Impactos observados na aprendizagem e no cotidiano escolar

Em um cenário educacional caracterizado pela necessidade de atender um imenso contingente de estudantes na educação básica, em meio a um tecido social marcado por profundas desigualdades, complexidades e diversidades (Moll, 2012), a análise dos impactos de programas educacionais requer uma compreensão que considere múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, Lück (2009) enfatiza que as diferentes dimensões da gestão escolar e suas competências apontam para a importância fundamental de uma gestão democrática e participativa como elemento crucial para o sucesso na implementação de programas educacionais.

As entrevistas revelam uma percepção geral de impactos positivos do Programa Aprender Mais na aprendizagem dos alunos e no cotidiano escolar, embora a intensidade e abrangência desses impactos variem entre os entrevistados. Em consonância com Oliveira (2021), o programa demonstra potencial transformador ao conseguir articular diferentes dimensões do desenvolvimento dos estudantes. Teixeira (1997, p.82) reforça esta perspectiva ao afirmar que "a escola deve ensinar a todos a viver melhor, [...] a promover o progresso individual para o bem familiar, social e nacional, por meio do trabalho, estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento".

Vários participantes relatam melhorias significativas na aprendizagem dos alunos, especialmente nas áreas de leitura, escrita e matemática. A Professora 8 compartilha um exemplo concreto: "Essa aluna, ela se tornou mais atenta às aulas, ela consegue hoje ter maior

leitura do mundo e, naturalmente também, a leitura de palavras, ela se tornou uma aluna leitora e ela melhorou muito a sua capacidade dentro da sala de aula" (Professora 8).

Este progresso alinha-se com os objetivos do programa para o ensino de língua portuguesa, que estabelece que "faz-se necessário acompanhar as vivências e experiências de leitura, escrita e letramento que envolvem o mundo físico, socioemocional e cultural, com as quais os estudantes possam compreender e se apropriar de textos e livros variados e de qualidade" (Fortaleza, 2023e, p.11).

Em termos de desempenho acadêmico medido pelo IDEB, a escola apresentou uma evolução significativa ao longo dos anos. Em 2007, o IDEB era 4,0, evoluindo para 4,5 em 2009, mantendo-se em 4,6 em 2011 e 2013. Após um período sem dados disponíveis (2015-2019), a escola atingiu 5,5 em 2021 e alcançou a marca de 6,0 em 2023, demonstrando uma trajetória consistente de melhoria. Analisando as taxas de aprovação, observa-se uma evolução notável. Em 2007, a taxa média do 1º ao 5º ano era de 72,7%, com variações significativas entre as séries (57,2% no 1º ano a 89,5% no 5º ano). Em 2021 e 2023, a escola alcançou 100% de aprovação em todas as séries, indicando uma melhoria substancial no fluxo escolar (Brasil 2023). Carvalho (2019) corrobora esses dados ao demonstrar em seu estudo que as escolas que implementaram adequadamente o programa apresentaram melhoria consistente nos indicadores educacionais, o que sugere uma relação positiva entre a implementação do programa e a progressão do desempenho escolar.

Os dados de aprovação do período 2020-2021 merecem uma análise específica devido ao contexto pandêmico. Conforme Oliveira (2023), apesar dos altos índices de aprovação registrados neste período - 99,9% nos anos iniciais e 99,8% nos anos finais em 2021 - é necessário considerar o impacto do ensino remoto na qualidade da aprendizagem. A suspensão das atividades pedagógicas presenciais e a adoção do distanciamento social como medida sanitária trouxeram desafios únicos para a implementação e avaliação do programa.

O Saeb tem seus objetivos claramente definidos, visando "a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas" (Brasil, 2023). As notas em Língua Portuguesa demonstraram evolução positiva, saindo de 190,17 em 2007 para 218,24 em 2023. Em Matemática, houve crescimento de 207,36 em 2007 para 211,96 em 2023, embora com algumas oscilações no período intermediário. A Nota Média Padronizada também apresentou melhoria, indo de 5,38 em 2007 para 5,98 em 2023.

É importante contextualizar estes resultados considerando o impacto da pandemia de COVID-19. Carvalho, David e Vasconcelos (2021) observam que o período pandêmico (janeiro

de 2020 a março de 2021) evidenciou e intensificou as desigualdades sociais e educacionais já existentes, particularmente no que se refere ao acesso digital, concluindo que “no contexto atual, as ações voltadas ao emprego das ferramentas tecnológicas ainda são insuficientes para um ensino inclusivo e universal”. A necessidade de recomposição da aprendizagem pós-pandemia tornou-se um desafio adicional para o programa, que precisou adaptar suas estratégias para atender às novas demandas educacionais surgidas neste contexto

O Professor 1 observa melhorias na autonomia dos alunos: "Existe mudança, existe avanços, né? Porque pelo fato da criança ela ser praticamente atendida ali com dois, três alunos, o professor ele tem uma percepção maior, uma atenção melhor". Esta abordagem individualizada encontra respaldo no Regimento Escolar, que estabelece que "o processo de avaliação adotado pela Escola tem caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, buscando utilizar todas as formas de observação que o professor poderá desenvolver na construção gradual do conhecimento do aluno" (Fortaleza, 2017, p. 18) dialogando com o que Mainardes (2006, p. 49) denomina como a necessidade de "enfatizar os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais."

Além dos avanços acadêmicos, alguns entrevistados destacam melhorias no desenvolvimento socioemocional dos alunos. A Professora 8 nota "um aumento na autoestima e no engajamento dos alunos participantes do programa". Esta observação alinha-se com a proposta do programa JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos), que integra o Programa Aprender Mais e visa desenvolver "habilidades e competências socioemocionais e empreendedoras, para o enfrentamento de desafios ao longo da vida" (SEBRAE, 2024). Knackfuss (2024) destaca a importância desse aspecto, afirmando que o programa contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes.

A Técnica 1 menciona benefícios sociais mais amplos: "Ela também destaca benefícios sociais, como a diminuição da vulnerabilidade social e da violência". Esta observação é particularmente relevante considerando o contexto socioeconômico da escola, evidenciado pelo Indicador de Nível Socioeconômico que "possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis" (Brasil, 2023). Weffort, Andrade e Costa (2019, p.18) afirmam sobre a necessidade de contextualização da aprendizagem: "a educação não podia estar limitada ao espaço-tempo da escola, uma vez que a aprendizagem só é possível se contextualizada. Assim, aprendemos algo para executar uma ação, uma tarefa e/ou para compreender melhor o mundo em que

vivemos e atuar na sua transformação". O programa parece ter um impacto positivo no ambiente escolar como um todo. A Professora 2 observa que "os alunos ficam mais participativos e empenhados na realização das atividades". A Diretora 1 destaca o entusiasmo dos alunos pelo programa: "Os alunos que frequentam, eles gostam muito, né? Eles gostam muito, inclusive, eles perguntam sempre, né? Tia, eu vou continuar..."

É relevante notar que o Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola é de 93.80%, indicando que a grande maioria dos professores possui formação adequada para lecionar nessa etapa. A escola demonstrou uma excelente taxa de participação no Saeb 2023 para o 5º ano do Ensino Fundamental, com 100% dos 85 alunos matriculados presentes na avaliação, indicando um alto engajamento da escola e dos alunos no processo avaliativo. Essa participação ativa da comunidade escolar, como observado por Gavioli (2019), é um indicativo positivo e sugere que a escola está empenhada em promover um ensino de qualidade e em acompanhar o progresso dos alunos.

Este impacto positivo no ambiente escolar ganha especial relevância quando consideramos o contexto socioeconômico da escola. Esta visão dialoga diretamente com o perfil socioeconômico dos alunos, marcado pela vulnerabilidade, com a maioria das famílias dependendo do mercado informal ou do Bolsa Família (Fortaleza, 2024).

O entusiasmo e engajamento dos alunos com o programa podem representar um importante fator de proteção e estímulo ao desenvolvimento educacional. Corroborando essas percepções, durante seu período de observação *in loco*, o pesquisador verificou que os alunos atendidos pelo programa demonstram entusiasmo em participar e mantêm uma relação positiva com seus monitores, indicando um ambiente de aprendizagem favorável (Pesquisador, 2024).

No entanto, é importante considerar as limitações e desafios apontados pelos entrevistados. Como ressalta Moura (2019), "o currículo da Educação Integral e Integrada era pouco articulado com o ensino regular, com atividades que reproduziam o que já era trabalhado em sala de aula", o que ainda é percebido, quando a Professora 9 expressa ceticismo quanto à abrangência dos benefícios, relatando que "(...) alguns alunos que são assíduos e são interessados, ok, avançam, mas por ser no contraturno, tem alguns alunos que não comparecem. Então, eu não sei até que ponto é tão proveitoso". Esta preocupação é relevante considerando que, conforme o Regimento Escolar, "a verificação do rendimento escolar não se constituirá apenas em um instrumento para aprovar ou reprovar, mas, principalmente, um processo de observação do crescimento integral do aluno" (EM São Raimundo, 2017, p. 18).

A questão da assiduidade dos alunos é mencionada repetidamente como um fator que limita o potencial impacto do programa. A Técnica 2 enfatiza: "Quando eles estão inseridos no

programa, tendo frequência no programa, essas aprendizagens, elas se apresentam de outra forma, quando se faz uma nova avaliação". Santos (2019) complementa esta visão ao destacar que a Educação Integral e Integrada (EII) "se apresenta como uma política com grande potencial para a formação integral dos alunos, mas enfrenta desafios estruturais e pedagógicos."

A baixa adesão ao programa, como observado na pesquisa de campo (Pesquisador, 2024), pode estar relacionada a diversos fatores, como a necessidade de os alunos ajudarem nas tarefas domésticas ou a falta de apoio familiar para a participação no contraturno. Em consonância com essa preocupação, Ball e Bowe (1992, p. 22) nos lembram que "Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos". Esta perspectiva nos ajuda a compreender as diferentes percepções sobre o impacto do programa. O PPP da escola reconhece este desafio ao estabelecer que "a avaliação do educando, resultado de reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem deverá ser diagnóstica, contínua e cumulativa; mediante verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências e habilidades" (Fortaleza, 2024). Este sistema de avaliação abrangente pode ser uma ferramenta valiosa para monitorar e abordar os desafios de assiduidade e engajamento, permitindo intervenções mais direcionadas e eficazes.

Em síntese, os impactos observados do Programa Aprender Mais na aprendizagem e no cotidiano escolar revelam uma realidade complexa. Como destaca Hernandez (1998, p.21), "o currículo por projetos constitui-se numa via de flexibilização curricular propondo um sistema educacional dinâmico, com base na proposta dos projetos multidisciplinares de pesquisa". Esta abordagem sugere caminhos para superar os desafios identificados. Estudos como o de Oliveira (2021), que analisam a percepção da comunidade escolar sobre a qualidade do programa, são importantes para identificar os pontos fortes e fracos da implementação e para orientar futuras ações. É importante ressaltar que esses impactos observados estão alinhados com os objetivos mais amplos do programa e da política educacional do município. Cavaliere (2002) evidencia como diferentes modelos educacionais ao redor do mundo adotam nomenclaturas que refletem seus propósitos transformadores, desde as escolas de vida completa inglesas até as comunidades escolares livres alemãs.

Conforme estabelecido no documento oficial (Fortaleza, 2015), o Programa Aprender Mais está diretamente alinhado com a meta do Plano Municipal de Educação que visa expandir progressivamente a jornada escolar na rede municipal. Nesta perspectiva, Ribeiro (1986) destaca o papel fundamental da escola em valorizar e potencializar as diferentes capacidades

dos alunos, enfatizando a importância de considerar suas experiências e conhecimentos prévios no processo de ampliação do tempo escolar.

Este processo de expansão inclui não apenas a ampliação do tempo, mas também a garantia de infraestrutura, equipamentos e espaços adequados. Gonçalves (2006) enfatiza que a educação integral deve contemplar o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, incluindo aspectos afetivos, cognitivos, artísticos, espirituais, esportivos e socioculturais.

Para maximizar o potencial do programa e abordar os desafios identificados, Mainardes (2006) ressalta a importância de considerar tanto os processos micropolíticos quanto a atuação dos profissionais no nível local, defendendo uma articulação entre as dimensões macro e micro na análise das políticas educacionais. Isso pode incluir o uso mais efetivo do sistema de avaliação da escola e a implementação de estratégias específicas para melhorar a assiduidade e o engajamento dos alunos no programa.

Como sintetiza Moll (2012, pp. 28-29), o tempo escolar ampliado

necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado que, compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes, que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar.

Esta perspectiva nos convida a repensar continuamente as práticas e estratégias do programa para garantir seu sucesso e sustentabilidade.

6.6 Analisando as fragilidades do Programa Aprender Mais

A implementação do Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo, embora coincidente com uma melhora nos indicadores educacionais, como taxa de aprovação e IDEB, suscita reflexões críticas sobre suas fragilidades e sua efetividade na promoção de uma educação integral de qualidade. A euforia inicial de alguns entrevistados, que associam o programa diretamente ao aumento do IDEB, contrasta com uma análise mais aprofundada que emerge de outras falas, da literatura e da observação em campo. Esta dissertação, portanto, busca problematizar o programa não para desqualificá-lo, mas para fomentar um debate crítico que contribua para seu aprimoramento e para a construção de uma política pública de educação integral mais robusta e alinhada com as necessidades dos estudantes.

A utilização de plataformas digitais para a formação dos monitores, embora alinhada com as tendências contemporâneas de educação a distância e elogiada pela Técnica 1 da SME pela sua praticidade e abrangência, apresenta limitações significativas que comprometem a

qualidade da formação e o acompanhamento pedagógico. A fala da Articuladora 1, "precisava de uma formação mais específica, voltada para o Aprender Mais, voltada para as nossas crianças", evidencia a necessidade de uma formação que dialogue com a realidade local e com o perfil dos alunos atendidos, indo além da mera transmissão de conteúdos *online*. Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada deve ser contextualizada e significativa para o professor, permitindo a reflexão crítica sobre a prática e a construção de novos saberes. A formação online, desprovida de interação e acompanhamento presencial consistentes, dificulta esse processo, comprometendo a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento profissional dos monitores.

Além da fragilidade da formação online, a precarização do trabalho dos monitores emerge como um fator crucial que impacta a qualidade do programa. A falta de vínculo empregatício, os baixos valores de auxílio para transporte e alimentação e a alta rotatividade, como aponta Oliveira (2023), geram instabilidade e desmotivação, dificultando a construção de um trabalho pedagógico consistente. A Coordenadora 1, ao criticar a "seleção aleatória" dos monitores e a falta de critérios na escolha da equipe de formação, reforça a precariedade das condições de trabalho e a desvalorização desses profissionais. Freire (1996) destaca a importância da valorização do magistério para a construção de uma educação libertadora, que reconheça a dignidade do educador e seu papel na transformação social.

A ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais, presente nos documentos oficiais do programa, não se traduz, na prática, em uma mudança significativa na cultura escolar e nas relações interpessoais, como apontam alguns entrevistados. A Professora 6, ao questionar a efetividade do modelo de educação integral implementado em Fortaleza, evidencia um descompasso entre o discurso e a prática. A ênfase em atividades pontuais e descontextualizadas, sem uma articulação com o currículo e com o projeto pedagógico da escola, limita o alcance do programa e compromete sua capacidade de promover uma formação integral que, como defende Coelho (2009), deve considerar todas as dimensões do desenvolvimento humano, integrando corpo e espírito.

A Professora 9, ao defender uma educação integral que "começa pela base", critica a superficialidade da abordagem das competências socioemocionais e a falta de investimento em uma educação de base sólida. Essa crítica ressoa com a perspectiva de Saviani (2009) sobre a importância de uma educação que priorize a apropriação do conhecimento científico e cultural, como fundamento para a formação integral do indivíduo.

A melhora nos índices educacionais, como o IDEB, embora coincidente com a implementação do Aprender Mais, não pode ser atribuída exclusivamente ao programa. A

Professora 7, ao ressaltar o esforço dos professores em sala de aula, destaca a importância de se considerar outros fatores na análise dos resultados. A complexidade do processo educativo, como destaca Dourado, Oliveira e Santos (2007), exige uma abordagem multidimensional da avaliação, que considere não apenas os índices quantitativos, mas também aspectos qualitativos, como o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a relação escola-comunidade.

A Professora 9, ao questionar a validade do modelo de avaliação aplicado às crianças, reforça a necessidade de se repensar os instrumentos de avaliação e sua capacidade de captar as múltiplas dimensões da aprendizagem. Gatti (2006) critica a ênfase em avaliações externas padronizadas, que reduzem a complexidade do processo educativo a um conjunto de indicadores numéricos, desconsiderando as particularidades de cada contexto escolar.

As fragilidades e críticas apresentadas demonstram a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre o Programa Aprender Mais, visando seu aprimoramento e a construção de uma política pública de educação integral mais efetiva e contextualizada. Repensar a formação dos monitores, a abordagem das competências socioemocionais, a infraestrutura, a frequência dos alunos e a articulação com o currículo e com outras políticas públicas são desafios impostergáveis para a consolidação de um programa que, como defende Arroyo (2012), promova uma mudança significativa nas práticas pedagógicas e na organização do tempo escolar. A pesquisa, ao dar voz aos atores da comunidade escolar, contribui para uma avaliação mais democrática e participativa, abrindo caminhos para um diálogo construtivo que fortaleça as potencialidades do programa e o alinhe com as demandas de uma educação integral de qualidade.

6.7 Relação entre o programa e os índices educacionais

A maioria dos entrevistados percebe uma relação positiva entre o Programa Aprender Mais e a melhoria dos índices educacionais, especialmente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). No entanto, as opiniões variam quanto à intensidade e causalidade direta dessa relação. Estevão (2022), em consonância com alguns entrevistados, defende que a avaliação do impacto do programa deve ir além dos indicadores quantitativos, buscando uma análise mais abrangente que considere as múltiplas dimensões da formação dos estudantes.

A Diretora 1 estabelece uma conexão direta entre o programa e o aumento do IDEB: "A gente observa, sim, que as crianças que estão participando do reforço, elas têm um desempenho melhor". Como ressalta Ribeiro apud Gomes (2010, p.122): "A escola pública de ensino comum

é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para uma escola democrática. É ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir desigualdades sociais". A Diretora destaca o desempenho excepcional de Fortaleza em 2023: "Não é à toa que, em 2023, o município de Fortaleza se destacou no IDEB como um dos melhores resultados do Brasil. E a nossa escola estava presente, sim, nesse cenário positivo".

Esta percepção é corroborada pelos dados oficiais que mostram uma evolução significativa no IDEB da escola, saindo de 4,0 em 2007 para 6,0 em 2023, demonstrando uma trajetória consistente de melhoria. Silva (2021) corrobora essa percepção ao destacar que "em termos de desempenho acadêmico, a escola tem apresentado avanços significativos, com crescimento consistente no IDEB, atingindo 6,0 em 2023". Como aponta Moll (2012, p. 131): "Vivemos um período transitório, entre as intenções políticas para a ampliação da jornada e as ações efetivas, na materialização das condições e adequações necessárias. Estas exigirão vontade e esforços integrados da União, de estados e municípios."

A Técnica 1 argumenta que o apoio pedagógico extra em língua portuguesa e matemática contribui diretamente para os cálculos do IDEB:

Os alunos ampliam o conhecimento e fortalecem a aprendizagem, tendo um apoio pedagógico extra, em especial em língua portuguesa e matemática, componentes curriculares que fazem parte dos cálculos para os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Técnica 1).

Esta observação estabelece uma ligação clara entre as atividades do programa e os componentes específicos avaliados no IDEB. É importante notar que esta percepção está alinhada com a estrutura curricular do programa, que inclui Língua Portuguesa, Matemática, Projeto de vida/Educação Patrimonial e duas oficinas/atividades à escolha da escola (Fortaleza, 2023), alinhando-se com os objetivos do Saeb, que visa "a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas" (Fortaleza, 2023).

A Professora 11 afirma que "Seriedade no aprendizado [...], com certeza, esses alunos irão contribuir para melhorar o IDEB", sugerindo uma confiança no potencial do programa para impactar positivamente os índices educacionais, desde que implementado com comprometimento. Este otimismo é respaldado pelos dados de participação da escola nas avaliações externas, que apresentou "Estudantes Presentes: 85; Quantidade de alunos matriculados: 85; Taxa de participação: 100.00%" (Brasil, 2023). A alta taxa de participação da escola no Saeb 2023, como observado por Gavioli (2019), demonstra o comprometimento

da comunidade escolar com o processo avaliativo e com a busca por uma educação de qualidade.

No entanto, alguns entrevistados, embora reconheçam a contribuição do programa, são mais cautelosos em estabelecer uma relação direta com os índices educacionais. A Professora 7 atribui a melhoria dos índices principalmente ao trabalho dos professores em sala de aula: "Eu acho que é muito mais pelo esforço da gente em sala de aula". Esta perspectiva encontra respaldo em Brasil (2009, p.5) que afirma que em âmbito nacional, a Educação Integral "é uma iniciativa para o ambiente escolar que exige mais do que compromisso, impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implementação" e é relevante considerando que o Indicador de Adequação da Formação Docente, que analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, na escola (Brasil, 2023), apresentou um índice de 93,80% de professores com formação adequada. A qualificação dos professores, como destaca Mainardes (2006), é um fator crucial para a qualidade do ensino e, consequentemente, para a melhoria dos índices educacionais.

O Professor 1 vê uma relação indireta:

Eu acredito que sim, porque uma vez que o aluno está com uma certa dificuldade no conteúdo, e ele passa a frequentar, participar do programa, e aquele aluno começa a demonstrar avanços, a sua aprendizagem está tendo evidências, ele está mostrando no dia a dia o seu progresso, o seu crescimento, ali vai interferir (Professor 1).

Esta percepção dialoga com a orientação do SAEB de que "ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar verifica o percentual de alunos posicionados em cada nível de escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados" (Brasil, 2023).

É importante notar que alguns entrevistados questionam a validade dos índices educacionais e sua relação com o programa. A Professora 9 expressa ceticismo:

Eu não concordo com aquele modelo de avaliações que vem para essas crianças. [...] Então, eu tenho um aluno que não reconhece as letras. No entanto, ele acertou 17 questões. No chute. Essa avaliação, eu acho que ela não reflete a verdadeira realidade.

Carvalho (2019) corrobora essa crítica ao questionar a capacidade dos sistemas de avaliação atuais em captar as múltiplas dimensões do desenvolvimento proporcionado pela educação integral. Nessa perspectiva, Oliveira (2019) aponta que os programas educacionais

podem favorecer a educação em valores, especialmente pelas oportunidades de vivências e convivências oferecidas às crianças, aspectos nem sempre mensuráveis pelos indicadores tradicionais. Esta crítica levanta questões importantes sobre como os índices educacionais são mensurados e interpretados, especialmente considerando que "as escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática do Saeb são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para maior proficiência" (Brasil, 2023). Aprofundando essa análise, Silva e Silva (2014, p. 118) observam que as políticas educacionais vêm "ganhando cada vez mais status de ação estratégica [...], no intuito de construir uma 'visão contemporânea' de Educação Integral."

É relevante considerar essas percepções à luz do sistema de avaliação da escola, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nas séries e anos iniciais até o quinto ano, a avaliação baseia-se na observação e no acompanhamento das atividades individuais e coletivas. Este método de avaliação pode ser útil para mensurar os impactos do Programa Aprender Mais no cotidiano escolar e na aprendizagem dos alunos (Fortaleza, 2024). Em diálogo com essa abordagem, Moura (2019) identifica que para a efetivação da Educação Integral e promoção da formação integral dos alunos, é necessário investir em uma formação continuada específica e eficaz para os professores.

Este sistema de avaliação mais abrangente e contínuo pode oferecer percepções valiosas sobre os impactos do programa que vão além do que é capturado pelos índices padronizados como o IDEB. Nesse sentido, Ribeiro (1986) enfatiza que a função da escola é aceitar os variados desempenhos e ajudar cada criança a enriquecê-los, sendo essencial que suas experiências sejam valorizadas. Em complemento, Santos (2019) evidencia uma lacuna significativa ao apontar que "a ausência de dados quantitativos limita a análise do impacto da EII no desempenho dos alunos em português e matemática."

Além disso, é importante considerar a participação da escola em avaliações externas, conforme mencionado no Projeto Político Pedagógico. Arroyo (2013, p. 13) oferece uma perspectiva crítica ao afirmar que "na construção do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, invadido, ressignificado". Esta reflexão dialoga com a forma como a escola tem articulado sua participação em avaliações como o SPAECE e a Prova Brasil, utilizando os dados para orientar suas políticas e ações.

Em síntese, enquanto a maioria dos entrevistados percebe uma relação positiva entre o Programa Aprender Mais e a melhoria dos índices educacionais, há nuances importantes nessa

percepção. Guará (2009) destaca que o conceito de Educação Integral defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que ofereçam melhor opção de desenvolvimento integral, de acordo com o contexto social e político específico. Alguns veem uma conexão direta e significativa, outros percebem uma contribuição mais indireta ou complementar, e alguns questionam a validade dos próprios índices como medida de sucesso educacional. Silva (2020) critica a ênfase em indicadores quantitativos, argumentando que "a avaliação focada apenas em indicadores quantitativos não captura a complexidade da educação integral e seus impactos na formação dos estudantes."

Essas perspectivas diversas ressaltam a complexidade de avaliar o impacto de programas educacionais. A importância de considerar múltiplos fatores e indicadores ao analisar sua eficácia torna-se evidente. Sugere-se que futuras avaliações do programa considerem não apenas os índices padronizados, mas também medidas mais abrangentes de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, alinhadas com os objetivos mais amplos de educação integral propostos pelo programa.

6.7.1 Influência do Programa Aprender Mais nos índices educacionais: Uma análise cautelosa

A implementação do Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo coincidiu com uma melhora significativa nos índices educacionais, especialmente na taxa de aprovação e no IDEB. Em 2023, a escola alcançou 100% de aprovação em todas as séries, um avanço notável em comparação à taxa média de 72,7% registrada em 2007. O IDEB da escola também demonstrou progressão, passando de 4,0 em 2007 para 5,98 em 2023. Diversos entrevistados associam essa melhora ao programa, como a Diretora 1, que afirma: "A gente observa, sim, que as crianças que estão participando do reforço, elas têm um desempenho melhor". A Técnica 1 destaca a importância do apoio pedagógico extra em língua portuguesa e matemática, áreas de foco do programa que influenciam o cálculo do IDEB.

No entanto, é crucial ter cautela ao atribuir essa melhora exclusivamente ao Programa Aprender Mais. A pesquisa reconhece que outros fatores, como políticas educacionais do município, o trabalho da equipe escolar, a qualificação dos professores e o contexto socioeconômico da comunidade escolar, podem ter contribuído significativamente para essa evolução. A Professora 7, por exemplo, atribui a melhora dos índices principalmente ao esforço dos professores em sala de aula.

O Professor 1, por sua vez, observa uma relação indireta entre o programa e a melhora no IDEB, argumentando que o apoio oferecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem contribui para seu progresso e, consequentemente, para a elevação dos índices. Essa perspectiva ressalta a complexidade da relação entre o programa e os indicadores educacionais, indicando que seu impacto pode se manifestar de formas diversas e indiretas.

A pesquisa também reconhece a necessidade de questionar a validade dos índices educacionais como medida única de sucesso, especialmente no contexto da educação integral. Alguns entrevistados criticam a ênfase em indicadores numéricos, como o IDEB, defendendo uma avaliação mais abrangente que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes. A Professora 6, por exemplo, expressa ceticismo em relação à capacidade dos índices de capturar a complexidade da aprendizagem e questiona se a busca por resultados numéricos não estaria se sobrepondo à qualidade da educação oferecida.

Diante dessas considerações, a pesquisa não se propõe a analisar a relação causal entre o Programa Aprender Mais e a melhora nos índices educacionais. O objetivo é avaliar a implementação do programa de forma abrangente, considerando seus impactos em diversas áreas, e reconhecendo a complexidade dos fatores que influenciam o desempenho escolar. A pesquisa se concentra em descrever as percepções dos atores envolvidos, analisar as práticas pedagógicas implementadas e identificar os desafios e potencialidades do programa no contexto específico da Escola Municipal São Raimundo.

6.8 Articulação entre o programa e outras políticas educacionais

A análise das entrevistas revela uma complexa rede de articulações entre o Programa Aprender Mais e outras políticas educacionais, tanto municipais quanto federais, sendo esta integração fundamental para sua eficácia e sustentabilidade.

Em uma perspectiva histórica, a Técnica 2 contextualiza a origem do programa:

O município de Fortaleza não criou o programa Aprender Mais, esse programa ele vem a partir do Mais Educação, que ocorreu por uma criação do programa através do Ministério da Educação em 2007, mais ou menos, 2006, e aí esse programa foi se aperfeiçoando e aí os municípios eles fazem adesão aos programas federais (Técnica 2).

Esta evolução histórica é significativa para compreender o desenvolvimento das políticas de educação integral no Brasil. Como observam Silva e Silva (2014, p. 118), "O Programa Mais Educação vem ganhando cada vez mais status de ação estratégica [...], no intuito

de construir uma 'visão contemporânea' de Educação Integral." Esta perspectiva evidencia como as políticas educacionais se desenvolvem e se adaptam às realidades locais através das adesões municipais.

No entanto, Estevão (2022) alerta para os desafios da fragmentação das políticas educacionais, que podem comprometer a implementação de uma proposta verdadeiramente integrada de educação integral. Esta preocupação é reforçada por Oliveira (2021), que identifica na descontinuidade das políticas federais um impacto direto na implementação dos programas locais, gerando instabilidade e dificultando a consolidação de políticas públicas de longo prazo.

Nesse contexto, Moll (2012, pp. 28-29) enfatiza que a educação integral "necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado que, compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes, que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar". Esta visão reforça a necessidade de uma abordagem integrada e sensível às especificidades dos estudantes.

O programa busca legitimidade ao alinhar-se com o arcabouço legal e pedagógico da educação brasileira, estando "em conformidade com os documentos legais que regem a educação de tempo integral nacional, estadual e municipal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC - 2019), o Plano Municipal de Educação (PME 2015)" (Fortaleza, 2023e, p.6).

A integração entre o programa e o currículo regular da escola é mencionada por alguns entrevistados, embora de forma variada. A Professora 10 menciona: "O planejamento é específico de acordo com a necessidade de cada aluno, em conjunto com as orientações do professor". Esta abordagem dialoga com o que Fernandes (2011, p. 137) define como essência da educação contextualizada: "Campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural".

Esta perspectiva está alinhada com a diretriz da Célula de Desenvolvimento Curricular do Ensino Fundamental (CEDEC) de "elaborar diretrizes e orientações para o desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino" (Fortaleza, 2024a). Como destaca Lück (2009), as dimensões da gestão escolar e suas competências evidenciam a necessidade de uma gestão democrática e participativa para o sucesso da implementação de programas educacionais.

O programa também se articula com iniciativas de empreendedorismo através do JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos), que trabalha de forma interdisciplinar. Como orientado no programa: "Lembra que falamos sobre interdisciplinaridade? Então! Verifique

onde os conteúdos das sua(s) disciplina(s) se encaixam nos conteúdos do JEPP. Desta forma você não deixará de dar a sua aula e o projeto não será um trabalho a mais" (SEBRAE, 2024). Esta abordagem interdisciplinar encontra respaldo no que Imbernón (2010) defende sobre a formação continuada dos professores, que deve criar espaços de formação, pesquisa e inovação, permitindo a transição do ensinar ao aprender.

A Técnica 1 menciona a articulação do programa com políticas de formação continuada: "Os articuladores e monitores de língua portuguesa e matemática recebem uma formação continuada promovida pela SME". Knackfuss (2024) corrobora essa fala ao destacar a importância da formação continuada específica para educação integral como elemento fundamental para o sucesso do programa, pois permite que os profissionais se qualifiquem para lidar com os desafios da educação integral e para implementar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Esta formação é respaldada pelo Decreto nº 15.924/2024, que estabelece a necessidade de "fortalecer a participação e integração dos diferentes atores da SME com as políticas setoriais e intersetoriais de governo, assegurando a efetiva execução das políticas transversais de competência da Educação" (Fortaleza, 2024a).

Para apoiar esta estrutura de formação continuada, a Secretaria Municipal da Educação disponibiliza um Ambiente Virtual de Formação específico para o Programa Aprender Mais. Esta plataforma digital constitui um espaço integrado de estudos e compartilhamento de conhecimentos, oferecendo aos educadores acesso a textos, ferramentas e sugestões metodológicas para enriquecer seu repertório didático. O ambiente está organizado em seções específicas como 'Documentos Norteadores', 'Atividades' e 'Canal Educação', adotando uma abordagem híbrida que combina encontros presenciais com atividades a distância. Esta estrutura permite uma formação contínua e aprofundada dos educadores, mesmo após a conclusão dos encontros presenciais (Fortaleza, 2024b)."

O programa demonstra articulação com diversas iniciativas educacionais, como evidenciado no edital de seleção que prevê integração com "Programa Aprender Mais, [...] Programa Integração, [...] Programa Pró-Técnico, [...] Programa Juventude Digital" (Fortaleza, 2023d). Como ressalta Ribeiro (2003, p.158):

Só uma escola nova, concebida com o compromisso de atender as condições objetivas em que se apresenta o aluno das classes trabalhadoras, com jornada completa, preparada com o menor completo, com professores especialmente preparados e o roteiro educativo competentemente planejado, acabará com a rotina abandono.

O PPP da escola reforça esta articulação ao estabelecer que segue as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei 9394/96, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, Ensino fundamental e mantém articulação com políticas de inclusão, evidenciada pela realização de "registros e relatórios pela especialidade responsável da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como elaboração do estudo de caso em consenso com a professora do Ensino Regular" (Fortaleza, 2024). Esta integração reflete o que Arroyo (2012) destaca sobre a necessidade de repensar as justificativas para implementação desses programas, evitando simplesmente oferecer mais tempo da mesma escola.

A articulação do programa também se manifesta na gestão participativa, como estabelecido no Decreto nº 15.924/2024, que visa "estabelecer fóruns permanentes de discussões para favorecer o processo decisório e compartilhado de assuntos de interesse da Política Educacional e Institucional da SME" (Fortaleza, 2024a). Esta abordagem participativa é reforçada pela Coordenadoria de Planejamento (COPLAN), que tem como atribuição "coordenar e consolidar a elaboração da proposta do Plano Plurianual (PPA), da Lei Orçamentária Anual (LOA) e demais instrumentos de planejamento da SME" (Fortaleza, 2024a).

A articulação com políticas sociais mais amplas é evidenciada no contexto socioeconômico da escola, onde "o perfil sócio-econômico é bem diversificado, entretanto a maioria das famílias dos nossos alunos possuem renda não comprovada, vindo do mercado informal (vendedores de lanche, reciclagem), como também participantes do programa bolsa família para se manterem" (Fortaleza, 2024). Esta realidade ressalta a importância da integração entre políticas educacionais e sociais.

No entanto, é importante notar que alguns entrevistados apontam para desafios na articulação efetiva do programa com outras políticas e práticas educacionais. A Professora 6 apresenta uma crítica contundente à forma como a educação integral está sendo implementada em Fortaleza, argumentando que os modelos atuais não consideram as necessidades específicas da infância: "Eu acho que o problema da educação integral em Fortaleza vem diante da própria escola. Vem do pensar essa educação integral. O que é a educação integral?". Esta reflexão sugere a necessidade de um melhor alinhamento entre as diferentes políticas educacionais e sua implementação prática nas escolas.

Adicionado a isso, Santos (2019) corrobora essa necessidade ao destacar que "a formação continuada de professores e gestores, o planejamento adequado dos tempos e espaços e a participação da comunidade são essenciais para garantir a qualidade da EII" e encontra eco nas palavras de Demo (2008, p. 4): "O docente da Escola de Tempo Integral será de tempo

integral [...]. Tem o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho. [...] Aos docentes a Escola de Tempo Integral oferecerá, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação permanente." Esta estrutura organizacional oferece um potencial para melhorar a articulação entre diferentes programas e políticas educacionais, embora os relatos dos entrevistados sugiram que esse potencial ainda não está sendo plenamente realizado na prática.

Em suma, a articulação entre o Programa Aprender Mais e outras políticas educacionais apresenta-se de forma variada e com diferentes níveis de efetividade. Como destaca Guará (2009, p. 71), o conceito de Educação Integral defende "a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que ofereçam melhor opção de desenvolvimento integral, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem". No entanto, enquanto há evidências de esforços para integrar o programa com políticas federais, currículo regular e iniciativas de formação continuada, também são identificados desafios nessa articulação.

Isso aponta para a necessidade de estratégias mais robustas para integração com o conjunto mais amplo de políticas educacionais. Weffort, Andrade e Costa (2019) defendem que os processos educacionais precisam transcender os limites físicos e temporais da escola, uma vez que a aprendizagem significativa ocorre quando há conexão com o contexto real dos estudantes. Os autores argumentam que o conhecimento se constrói através da prática e da reflexão sobre essa prática, visando não apenas a compreensão do mundo, mas também sua transformação. Esta perspectiva reforça a importância de políticas educacionais articuladas que considerem a educação como um processo amplo e contextualizado.

É importante ressaltar que o Programa Aprender Mais não opera isoladamente, mas faz parte de um contexto educacional mais amplo em Fortaleza. Conforme mencionado nos textos já explanados, Fortaleza tem investido na ampliação da educação integral, com escolas de tempo integral (ETIs) e programas de jornada ampliada, como o @ integração e o Pró-Técnico. O município participa de avaliações externas como o SPAECE e a Prova Brasil, utilizando os dados para orientar suas políticas e ações. Neste contexto, a articulação efetiva do Programa Aprender Mais com essas outras iniciativas e políticas é crucial para maximizar seu impacto e contribuir para uma melhoria sustentada na qualidade da educação oferecida.

Para fortalecer essa articulação, é fundamental considerar o papel dos órgãos de gestão participativa, como o Comitê Executivo e o Comitê de Aprendizagem, estabelecidos nos Artigos 97 e 98 do Decreto nº 15.924/2024, que visam "fortalecer a participação e integração dos diferentes atores da SME". Estes mecanismos de gestão participativa podem oferecer oportunidades para melhorar a articulação entre diferentes programas e políticas, incluindo o Programa Aprender Mais. Como sintetiza Cavaliere (2002, p. 251), esta integração remete às

experiências históricas bem-sucedidas, como "as 'escolas de vida completa' inglesas; os 'lares de educação no campo' e as 'comunidades escolares livres' na Alemanha", que demonstram o potencial transformador de uma educação verdadeiramente integral e articulada.

7 CONCLUSÕES

As entrevistas realizadas com diversos atores da comunidade escolar da Escola Municipal São Raimundo revelaram que o Programa Aprender Mais na Escola Municipal São Raimundo tem um impacto significativo e multifacetado na comunidade escolar. Embora haja uma percepção geral positiva sobre o programa, especialmente em relação ao seu potencial para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem e contribuir para a melhoria dos índices educacionais, também foram identificados desafios importantes que precisam ser abordados para maximizar sua eficácia. Carvalho (2019) destaca, por sua vez, que, apesar dos desafios estruturais, o programa tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, é importante reconhecer, que a efetividade do programa não se limita à sua estrutura ou aos resultados quantitativos, mas depende de uma complexa interação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e contexto sociocultural. A simples ampliação da jornada escolar, sem uma mudança significativa nas práticas e na organização curricular, não garante uma educação integral de qualidade.

Entre os pontos positivos, destaca-se a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos, especialmente em leitura, escrita e matemática. Observou-se também um aumento na autoestima e engajamento dos alunos participantes, indicando que o programa vai além do aspecto puramente acadêmico. Além disso, o Aprender Mais parece contribuir para a redução da vulnerabilidade social e melhoria da segurança alimentar, ampliando seu impacto para além dos muros da escola. O programa demonstra potencial para apoiar a educação inclusiva e tem desempenhado um papel importante na recuperação da aprendizagem no contexto pós-pandemia. Esses impactos positivos vão ao encontro da proposta do programa, que visa "ampliar mesmo as habilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente nas áreas da língua portuguesa e da matemática, além também dos ensinamentos voltados para a ampliação do conhecimento quanto à parte da educação patrimonial" (Fortaleza, 2023).

No entanto, diversos desafios foram identificados e precisam ser enfrentados. A infraestrutura inadequada limita a eficácia do programa, assim como a baixa frequência dos alunos no contraturno. Moura (2019) destaca, por sua vez, que, para a Educação Integral se efetive e promova a formação integral dos alunos, é necessário investir em uma formação continuada específica e eficaz para os professores. Há uma necessidade evidente de melhor preparação e remuneração dos monitores, o que poderia elevar a qualidade das intervenções pedagógicas. A falta de integração efetiva com o currículo regular é outro ponto crítico, pois pode comprometer a coerência do processo educativo. Além disso, as dificuldades no

envolvimento das famílias representam um obstáculo significativo para o sucesso pleno do programa. A pesquisa in loco reforçou esses desafios, destacando a precariedade dos espaços escolares e a pendência de uma reforma necessária. Além disso, foram observados problemas de saúde entre os professores e sobrecarga dos monitores, que por vezes precisam atender um número maior de alunos devido a ausências (Pesquisador, 2024). Santos (2019), em consonância com os desafios observados, conclui que "a EII se apresenta como uma política com grande potencial para a formação integral dos alunos, mas enfrenta desafios estruturais e pedagógicos."

É importante notar que alguns desses desafios estão sendo abordados em nível institucional. Por exemplo, o Edital nº 8968 da Prefeitura Municipal de Fortaleza demonstra um investimento substancial na reforma da Escola Municipal São Raimundo:

O plano de reforma visa aprimorar a infraestrutura escolar, alocando um orçamento de R\$ 4.642.937,41 para a realização das obras. As intervenções incluem a adequação da acessibilidade em conformidade com a NBR 9050, padronização de esquadrias, reparos na cobertura, reconfiguração de salas de aula, além de medidas para solucionar infiltrações, vazamentos e melhorar a organização dos espaços (Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023, p. 68).

Este investimento em infraestrutura pode contribuir significativamente para melhorar as condições de implementação do programa.

Para aprimorar o Programa Aprender Mais, recomenda-se um investimento substancial na melhoria da infraestrutura escolar, criando ambientes mais propícios à aprendizagem. É crucial desenvolver estratégias eficazes para aumentar a assiduidade dos alunos, possivelmente através de uma maior conscientização das famílias sobre a importância do programa. A implementação de um programa robusto de formação continuada para os monitores poderia elevar significativamente a qualidade do ensino oferecido. Oliveira (2021) corrobora essa recomendação ao defender um maior investimento em formação continuada dos professores e um acompanhamento mais efetivo por parte da gestão escolar.

Promover uma maior integração entre o planejamento das atividades do programa e o currículo regular é essencial para garantir uma experiência educacional coesa e efetiva. Considera-se também a possibilidade de ampliar o escopo do programa para atender mais séries, maximizando seu impacto na comunidade escolar. O desenvolvimento de materiais didáticos específicos para o programa poderia enriquecer as atividades e torná-las mais alinhadas com seus objetivos. Por fim, a implementação de mecanismos de avaliação contínua do programa permitiria ajustes e melhorias constantes, baseados em evidências concretas de seu desempenho. Silva (2020), em consonância com as recomendações propostas, defende que a

educação integral seja pensada como uma política de Estado, com investimentos e diretrizes a longo prazo, para garantir a sua efetividade, o que exige um compromisso governamental que transcenda os mandatos e as gestões.

É importante considerar estas recomendações à luz da estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação, conforme estabelecido no Decreto nº 15.924/2024. Por exemplo, a Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF) tem atribuições que podem ser relevantes para a implementação dessas melhorias: "gerenciar processos que demandam a efetivação de parcerias, sem a necessidade de repasse de recursos financeiro, para atender demandas da Rede Escolar (Art. 15, VII)" (Fortaleza, 2024). Esta estrutura organizacional oferece um potencial para implementar melhorias sistêmicas no programa.

Em conclusão, o Programa Aprender Mais demonstra ter um potencial significativo para promover a educação integral e melhorar os resultados educacionais na Escola Municipal São Raimundo. No entanto, como ressaltado por Silva (2021), a implementação da política de tempo integral na escola enfrenta desafios, mas há potencial para a efetivação da educação integral, sendo necessário investir na formação dos atores escolares, (re)elaborar o PPP, adequar os espaços físicos e promover uma gestão democrática e participativa. No entanto, para alcançar plenamente seus objetivos, é necessário um esforço contínuo para abordar os desafios identificados e aprimorar sua implementação.

O engajamento contínuo de todos os atores envolvidos - gestores, professores, monitores, alunos e famílias - será crucial para o sucesso duradouro do programa e para a realização efetiva de uma educação integral que atenda às necessidades multifacetadas dos estudantes no contexto específico da escola e da comunidade em que está inserida. Gavioli (2019), por sua vez, conclui que a implementação de programas de educação integral em Rondônia, apesar dos desafios encontrados, demonstra potencial para promover a qualidade da educação pública e a formação integral dos estudantes, o que reforça a importância de se investir em políticas públicas que ampliem o acesso à educação integral.

As observações in loco realizadas pelo pesquisador ao longo de sua estadia na escola reforçam tanto os pontos positivos quanto os desafios identificados. Ele notou o comprometimento da equipe escolar em implementar o programa e melhorar a aprendizagem dos alunos, mesmo diante de condições adversas. No entanto, o pesquisador também constatou que os problemas de infraestrutura e a sobrecarga dos profissionais emergem como questões críticas que requerem atenção urgente para garantir a sustentabilidade e eficácia do programa a longo prazo (Pesquisador, 2024).

Ao abordar os desafios identificados e construir sobre os sucessos já alcançados, o Programa Aprender Mais tem o potencial de se tornar um modelo eficaz de educação integral, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade educacional não apenas na Escola Municipal São Raimundo, mas potencialmente em todo o município de Fortaleza. A implementação de programas de educação integral, como o Aprender Mais, representa um avanço em direção a uma educação pública de qualidade e que atenda às necessidades dos estudantes do século XXI. No entanto, é fundamental que esses programas sejam implementados de forma consistente, com investimentos em infraestrutura, formação de profissionais, participação da comunidade e avaliação contínua. Somente assim a educação integral poderá se consolidar como uma política pública transformadora e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Azougue Editorial, 2012.

ALVES DE OLIVEIRA, T. **A Educação Integral no Século XXI - Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ARAÚJO, Amanda; LIMA, Paula (Orgs.). **Nossos bairros, nossa Fortaleza: mapeamento estatístico e afetivo da cidade**. Ilustrado por Carlus Campos. Fortaleza: Fundação Demócrata Rocha, 2022. 400 p. ISBN 978-65-5383-040-0.

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, abr. 2011.

ARAÚJO, V. J. N. **Educação Integral, Políticas Públicas e Docência na Escola Pública**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas Políticas Sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018206868>. Acesso em: 5 set. 2023.

ARTICULADORA 1 [Pseudônimo]. Entrevista 1. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

BARROS, R. P. M. C.; FERNANDES, C. O. (org.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BENEDINI, V. P. **Educação Integral: Sentidos Produzidos por Professores e Estudantes em Tempos-Espaços Vividos na Escola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BENJAMIN, C. Uma certa ideia de Brasil. In: ARAUJO, T. P.; VIANNA, S. T. W.; MACAMBIRA, J. **Formação 50 Anos Formação Econômica do Brasil. Ensaios Sobre a Obra Clássica de Celso Furtado**. Ipea, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasil, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. Brasil, 22 mar. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019_2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União.** Brasília: Senado Federal, 24 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União.** Brasília: 27 de jan. de 2010.

BRASIL. Educação Integral: Texto de referência para o debate nacional – Série Mais Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Boletim da Escola | Saeb 2023: Escola Municipal São Raimundo.** Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.**

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasil, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Brasil, 25 dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 18 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasilia: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas. Brasília: Mec, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REDE DE SABERES: Série Mais Educação. Brasília: Secad, 2009. 96 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Texto de referência para o debate nacional: série mais educação. Brasília, DF: SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Ministério da Educação.** Brasília: DF, 24 de abril 2007a.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 02/04/2024.

BRASIL. Programa Mais Educação: Passo a Passo. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=820211passo_passomaiseducacaosebpdf&category_slug=junho2011pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/10/2023.

BRASIL. Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador. Brasília: MEC. 2016a.

CAMPOS, J. A. Educação Integral em Tempo Integral: As Concepções dos Docentes de Uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

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

CAREGNATO, R. C. A. *et al.* Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out-dez. 2006.

CARNEIRO, R.; BRASIL, F. de P. O papel do Estado e as reformas na Administração Pública: da Constituição Federal de 1988 ao contexto Pós Pandemia. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2021. 62p.

CARVALHO, A. M. P. "Tú me ensinas a fazer renda que eu te ensino a namorar": tecendo rendas na descoberta do mundo nosso de cada dia: reflexões sobre o ofício da pesquisa. 2004. Texto elaborado para discussão com integrantes de movimentos sociais do Curso Análise da Realidade Brasileira a partir de autores brasileiros, [São Luís], 2004.

CARVALHO, A. M. P. Linhas epistemológicas do conhecimento: diálogo entre os referenciais teóricos e as abordagens metodológicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM

ENFERMAGEM, 13., 2005, São Luís. **Anais [...] São Luís: Associação Brasileira de Enfermagem, 2005.**

CARVALHO, M. V. **Educação Integral Integrada em uma Escola do Interior de Minas Gerais.** 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CARVALHO, T. C. D. C. V.; DAVID, P. B.; VASCONCELOS, F. H. L. **Percepções sobre as políticas públicas de inclusão digital na educação básica durante a pandemia da COVID-19: uma análise bibliográfica.** *Conexões Ciência e Tecnologia*, Fortaleza, v. 15, p. 1-11, 2021. DOI: 10.21439/conexoes.v15i0.2097.

CASTRO, Alessandra; BARROS, Luana. Novas regionais de Fortaleza: Câmara aprova reestruturação das áreas da cidade. **G1 Ceará**, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/12/18/novas-regionais-de-fortaleza-camara-aprova-reestruturação-das-áreas-da-cidade.ghtml>. Acesso em: 17 set. 202

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937).** Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Rio de Janeiro, Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, A. M. Entre disputas e concepções: o horário integral nas escolas municipais do Rio de Janeiro. In: BARRA, V. M. L. da (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, L. M. V. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

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

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. (org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas.** Curitiba: CRV, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental.** Fortaleza: SEDUC, 2019. 1000p.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Avaliação na educação integral: Elaboração de novos referenciais para políticas e programas.** 2020.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral, tempo integral e currículo. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83–96, 2009.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. In: MAURICIO, L. M. V. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. C.; AZEVEDO, D. S.; PAIVA, F. Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COORDENADORA 1 [Pseudônimo]. Entrevista 2. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral**. [S.l.: s.n.], 2008.

DIRETORA 1 [Pseudônimo]. Entrevista 4. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. [S.l.: s.n.], 2001.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. [S.l.: s.n.], 2001.

ESTENSSORO, L. **Estado e Políticas Públicas no Brasil: Questões pendentes**. São Paulo: [s. n.], 2011.

ESTEVÃO, D. C. **A política de educação integral em tempo integral, na rede pública municipal de ensino de Campinas - SP**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

ESTEVÃO, D. C. **Educação Integral: Um Projeto em Construção na Escola Municipal Professor Zeferino Vaz**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

FACILITADORA 1 [Pseudônimo]. Entrevista 3. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-110, out. 2005.

FERNANDES, B. M. **Por uma educação do campo**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. Decreto Municipal nº 14.233, de 15 de junho de 2018. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, CE, 21 jun. 2018. n. 16.285.

FORTALEZA. Decreto Municipal nº 15.558, de 17 de fevereiro de 2023. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, CE, 17 fev. 2023a. n. 17.525.

FORTALEZA. Decreto nº 15.924, de 07 de março de 2024a. Aprova o Regulamento da Secretaria Municipal da Educação (SME) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, 12 mar. 2024a.

FORTALEZA. **Edital nº 8968** | Processo adm. nº P069343/2023 RDC Presencial nº 026/2023. Fortaleza, 2023b.

FORTALEZA. Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação - PME**. Fortaleza, 24 jun. 2015.

FORTALEZA. Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza. **Programa Aprender Mais: Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza**. Secretaria Municipal da Educação. Fortaleza: SME, 2023c.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Ambiente Virtual de Formação - Programa Aprender Mais**. Fortaleza: SME-COEF-CEETI, 2024b. Disponível em: <sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/sme-coef-ceeti/pagina-inicial>. Acesso em: 22 out. 2024b.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Edital nº 06/2023** Seleção Simplificada de Mediadores de Aprendizagem, Facilitadores para Atuação no Programa de Fortalecimento da Aprendizagem - Programa Aprender Mais, Programa Pró-Técnico, Programa Integração e Programa Juventude Digital. Fortaleza: SME, 2023d.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Raimundo**. Fortaleza, 2024d.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Secretaria Executiva Regional III. **Regimento Escolar da Escola Municipal São Raimundo**. Fortaleza, 2017.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Mapa de Turmas - 2024: Escola Municipal São Raimundo**. Fortaleza: SME, 2024c.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Aprender Mais: Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2023e.

FREIBERGER, G. S.; BERBEL, N. A. N. Pesquisa e formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 79-97, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: [s.n.], 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O.; FONTENELE, I. S. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemsperspectivas/>. Acesso em: 27 out. 2024.

FREITAS, L. C. **A política de educação profissional e tecnológica no Brasil: uma análise da participação social na construção dos planos nacionais de educação (2001-2010)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15187>. Acesso em: 5 set. 2023.

FURTADO, J. **A importância da formação continuada dos professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

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

GALLO, S. Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13-42.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007. 87 p.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 1-18, 2006.

GAVIOLI, V. L. **A Implementação de Programas de Educação (Em Tempo) Integral na Coordenadoria de Cacoal (RO)**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

GUARÁ, I. M. F. da R. Educação integral no Brasil: por que, o que é e como fazer. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62-63, p. 11-24, 2009.

GUSSI, A. F. A dimensão cultural na avaliação de políticas públicas. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9., 2017, Montevidéu. **Anais [...]** Montevidéu: ALACIP, 2017. p. 1-10.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

IMBERNÓN, F. **A formação continuada dos professores.** São Paulo: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Escola Municipal São Raimundo.** Brasília: INEP, 2022.

JEFFRIES, S. **Grand Hotel Abyss: The Lives of the Frankfurt School.** London: Verso, 2018. KARLING, A. A. **Autonomia: condição para uma gestão democrática.** Maringá: UEM, 1997.

KNACKFUSS, A. M. F. **Educação Integral em Tempo Integral no Contexto da Escola do Campo Irineo Antolini - SM/RS.** 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2024.

KONZEN, Adriana Schneider Muller. **A formação integral do aluno: estudo de caso a partir do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais NTPS na EEMTI Matias Beck, em Fortaleza, Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 2019. 183 p. ISBN 978-85-8171-244-4.

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, set. 2012.

LEJANO, R. P. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto.** Tradução de Letícia Heineck Andriani. Campinas: Arte Escrita, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M. *et al.* **Pesquisa em Educação: abordagens avaliativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MÃE 1 [Pseudônimo]. Entrevista 7. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

MATTOS, L. A. **Sumário de didática geral.** Rio de Janeiro: Aurora, 1973.

MAURÍCIO, L. (org.) Educação Integral e Tempo integral. **Em Aberto.** v. 22. n. 80. p. 1-165, abril, 2009.

MEDIADOR 2 [Pseudônimo]. Entrevista 6. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

MEDIADORA 1 [Pseudônimo]. Entrevista 5. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

MINAYO, C. S. (org). **Pesquisa Social.** 3^a ed. Rio de Janeiro: VOZES, 2009.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012. 504 p. ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005. 100 p.

MOLL, J. (org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, A. A significativa reforma na política educacional brasileira. **Revista Educação em Perspectiva**, 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOURA, V. M. B. **Educação Integral e Integrada No Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

OLIVEIRA, A. P. **Educação Integral X Escolas de Tempo Integral: Explorando os Espaços para a Educação em Valores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

OLIVEIRA, C. F. S. **Proposições para uma escola vinculada à política de Educação Integral e integrada a partir da análise de planos de trabalho para a parte diversificada do currículo**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

OLIVEIRA, L. A. **Programa Educação Integral: As Vozes dos Sujeitos em uma Escola Pública de Rio Claro/SP**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024.

OLIVEIRA, L. F. B. de; TERRA, R. Impacto do programa mais educação em indicadores educacionais. **Revista Brasileira de Economia**, v. 72, n. 4, p. 529-554, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20180026>. Acesso em: 5 set. 2023.

OLIVEIRA, L. G. de. **Avaliação da política educacional de ampliação da jornada escolar: Programa Aprender Mais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE no período de 2019 a 2023**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005. 100 p.

PAI 1 [Pseudônimo]. Entrevista 8. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PAIVA, T. Jaqueline Moll: educação integral, uma nova forma de viver a vida. Centro de Referências em Educação Integral, [S.l.], 28 nov. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>. Acesso em: 9 dez. 2024.

PARENTE, C. M. D. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP *et alli*, 2009. p. 13-20.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-85572005000200012>. Acesso em: 5 set. 2023.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

PROFESSOR 1 [Pseudônimo]. Entrevista 9. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 10 [Pseudônimo]. Entrevista 18. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 11 [Pseudônimo]. Entrevista 19. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 2 [Pseudônimo]. Entrevista 10. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 3 [Pseudônimo]. Entrevista 11. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 4 [Pseudônimo]. Entrevista 12. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 5 [Pseudônimo]. Entrevista 13. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 6 [Pseudônimo]. Entrevista 14. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 7 [Pseudônimo]. Entrevista 15. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 8 [Pseudônimo]. Entrevista 16. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

PROFESSORA 9 [Pseudônimo]. Entrevista 17. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola**. Rio de Janeiro, 1991.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 16, p. 55-73, mar. 2011.

RODRIGUES, L. C. Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: PRADO, E. C.; DIÓGENES, E. M. N. (org.). **Avaliação de políticas públicas: entre educação e gestão escolar**. Maceió: EDFAL, 2011b. p. 37-55.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. *et al.* (Org.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

SANTOS, M. Território e dinheiro. In: SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, S. M. **Educação Integral e Integrada em uma Escola Estadual do Campo no município de Januária/MG**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEBRAE. **Curso Crescendo e Empreendendo: Educação Empreendedora**. [S.l.: s.n.], 2024.

SILVA E SILVA. **O Programa Mais Educação**: análise crítica da política educacional brasileira. [S.l.: s.n.], 2014.

SILVA, G. M. P. **O novo mais educação: uma análise a partir de uma escola pública municipal de fortaleza** [recurso eletrônico]. 2019. 1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, L. A. **Processo de Implementação da Educação de Tempo Integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SILVA, L. M.; SOUZA, M. F. M. A escola de tempo integral na legislação brasileira como possibilidade de construção de política de educação integral. In: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 2., 2017, Natal. *Anais [...]*. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iijorneduc/52193-A-ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL-NA-LEGISLACAO-BRASILEIRA-COMO-POSSIBILIDADE-DE-CONSTRUCAO-DE-POLITICA-DE-EDUCACAO-INTEG>. Acesso em: 1 set. 2023.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conceito teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA E SILVA, M. O. (org). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos metodológicos**. São Paulo. Veras Editora, 2008.

SILVA, V. M. **Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 156 f. 2021.

SILVA, W. A. **Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola da Zona da Mata Mineira**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SOUZA, C. R. G. **Educação integral, aprendizagem e autorregulação: um estudo em duas escolas públicas municipais de Campinas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

SOUZA, L. M. Avaliação de políticas públicas e avaliação em educação: relacionamentos antigos, autonomia relativa e carreiras solo. In: SOUZA, L. M.; SOUSA, A. S. Q. (org.). **Avaliação de políticas públicas e avaliação em educação**. Curitiba: CRV, 2017. p. 13-60.

SOUZA, L. M. **Três ensaios sobre avaliação de políticas públicas**. Natal: EDUFRN, 2014.

TÉCNICA 1 [Pseudônimo]. Entrevista 20. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

TÉCNICA 2 [Pseudônimo]. Entrevista 21. Entrevista concedida a Samuel Aquino Vieira da Silva. Fortaleza, 2024.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

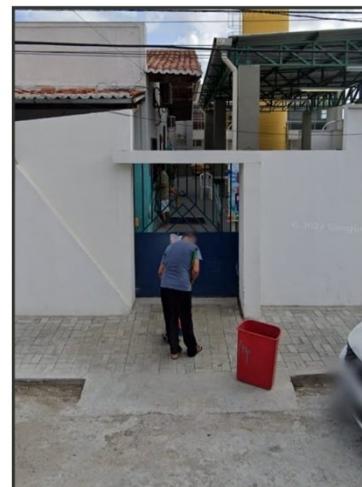
XAVIER, M. L. M. F. Educação Integral nas diretrizes curriculares nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular. **Rev. Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação**, Ano 3, Nº 7, p. 1-15, Agosto/2012.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

YUS, R. Educação Integral: uma educação holística para o século XXI. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**APÊNDICE A – IMAGENS DAS ÁREAS INTERNAS E EXTERNAS DA ESCOLA
MUNICIPAL SÃO RAIMUNDO**

APÊNDICE A.a. Fotos mostrando a área externa da EM São Raimundo em Fortaleza - CE, incluindo fachada (vista da rua e portão da escola) e área da quadra esportiva (vista da entrada da quadra e do espaço da quadra).



APÊNDICE A.b- Fotos mostrando as áreas internas da EM São Raimundo em Fortaleza - CE, incluindo corredores de acesso às salas, área de recreio/intervalo e sala destinada ao Programa Aprender Mais.



ANEXO A – CARTA DE INTENÇÃO



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

Caro(a) Entrevistado (a) A presente pesquisa intitulada: “APRENDER MAIS EM Fortaleza: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL”, tem finalidade acadêmica, tendo por objetivo investigar como a escola vem utilizando esse programa em seu processo da gestão para melhoria da aprendizagem dos alunos, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Para tanto, os dados para estudo serão coletados mediante realização de entrevistas, seguindo um roteiro semiestruturado. Será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, e resguardados os nomes dos participantes. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de mestrado de Samuel Aquino Vieira da Silva, abaixo assinada, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Apresento os agradecimentos por sua valiosa contribuição.

Atenciosamente

Samuel Aquino Vieira da Silva
MAPP/UFC

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

Caro(a) Entrevistado(a)

Pelo presente instrumento, o(a) Senhor(a)

Sujeito da pesquisa após leitura da Carta de Apresentação, não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma seu Consentimento Livre e Esclarecido de concordância em participar da pesquisa cujo título é “APRENDER MAIS EM Fortaleza: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL”. Resta claro que o sujeito da pesquisa pode a qualquer momento retirar seu consentimento livre e esclarecido e deixar de participar do estudo alvo desta pesquisa; e fica ciente de que todo o trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Fortaleza, _____ de _____ de 2024

Tendo sido informado(a) sobre a pesquisa: Aprender Mais em Fortaleza: Uma Avaliação da política de educação integral em uma escola municipal, concordo em participar de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza, _____ de _____ de 2024

ANEXO C – QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS

Entrevista com os professores

Caro(a) Professor(a):

Solicitamos de Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa sobre o Programa Aprender Mais do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC. A finalidade deste trabalho é investigar as ações desenvolvidas e o envolvimento dos estudantes com a articuladora, mediador e facilitadores de aprendizagem, professores, coordenação e gestão da escola com o Programa. Suas respostas terão sigilo absoluto sobre as questões respondidas, e você não será identificado. A sua colaboração é muito importante para a pesquisa.

Entrevistado (a): _____ Idade: _____

Curso de Graduação; _____

Curso de Pós-Graduação: _____

- 1) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 2) Qual a sua percepção sobre o Programa Aprender Mais?
- 3) Qual a importância do Programa Aprender Mais para a escola?
- 4) Você percebe alguma mudança de aprendizagem dos alunos que participam do Aprender Mais? Quais?
- 5) Você percebe algumas mudanças na escola após a implementação do Aprender mais?
- 6) O planejamento das atividades de sala de aula regular é realizado em conjunto com os monitores do Aprender mais?
- 7) Qual a relação com as atividades desenvolvidas pelo Aprender Mais no contraturno escolar e as atividades de sala de aula regular?
- 8) O Programa Aprender Mais por meio de suas atividades colabora com o aumento dos índices IDEB da escola?
- 9) Qual é a sua concepção de educação integral?
- 10) Quais são os principais desafios enfrentados na implementação do Programa Aprender mais?

Entrevista com a coordenadora pedagógica

Caro(a) Coordenador(a): Agradecemos a participação da Vossa Senhoria e sua colaboração nesta pesquisa e salientamos que todos os dados serão mantidos sem a identificação do respondente. Ressaltamos que não há resposta certa ou errada e sim a sua percepção e avaliação sobre as questões que são tema desta pesquisa do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Sua colaboração é muito importante para a investigação.

DADOS DA ENTREVISTADA:

Entrevistada: _____ Idade: _____
 Curso de Graduação: _____
 Curso de Pós-Graduação: _____

- 1) Há quanto tempo coordena o Programa Aprender Mais na escola?
- 2) Como é elaborado o Planejamento das atividades do Programa Aprender Mais?
- 3) Qual a sua avaliação do Programa Aprender Mais?
- 4) Na sua opinião, qual a importância do Programa Aprender Mais para a escola?
- 5) Você percebe alguma mudança na vida dos estudantes que participam do Aprender Mais na escola? Quais?
- 6) O que precisa melhorar no Programa Aprender Mais?
- 7) O Programa Aprender Mais deve continuar na escola?
- 8) Qual a sua concepção de educação integral?
- 9) Qual a frequência de visita, à escola dos técnicos responsáveis da SME e do Distrito de Educação III para acompanhamento das ações do Aprender Mais na escola?
- 10) Com relação aos índices oficiais (IDEB), o que se pode observar no cotidiano da escola com o Aprender Mais? O Programa colabora com o aumento desses índices?
- 11) Como o Programa Aprender Mais se articula com o projeto político-pedagógico da escola?
- 12) Quais são os principais desafios na implementação do Programa Aprender Mais?

Entrevista com a gestão da escola

Caro(a) Gestor(a): Agradecemos a participação da Vossa Senhoria e sua colaboração nesta pesquisa e salientamos que todos os dados serão mantidos sem a identificação do respondente. Ressaltamos que não há resposta certa ou errada e sim a sua percepção e avaliação sobre as questões que são tema desta pesquisa do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Sua colaboração é muito importante para a investigação.

DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A):

Entrevistado: _____ Idade: _____

Curso de Graduação: _____

Curso de Pós-Graduação: _____

- 1) Há quanto tempo trabalha na escola? E como gestora?
- 2) Quando foi implementado o Programa Aprender Mais na escola?
- 3) O que mudou na escola, após a implementação do Programa?
- 4) Qual a sua avaliação sobre o Programa?
- 5) Qual a quantidade de alunos envolvidos no Aprender Mais?
- 6) Como é feita a seleção dos alunos que participarão do Programa Aprender Mais?
- 7) Quais as atividades desenvolvidas, por turno?
- 8) O que os alunos pensam sobre as atividades do Programa?
- 9) O desempenho dos alunos mudou, após a implantação do Programa?
- 10) Qual é a participação dos estudantes nas decisões das atividades do Aprender Mais?
- 11) Qual a importância do Programa Aprender Mais na escola?
- 12) O que precisa melhorar no Programa Aprender Mais?
- 13) O que dizem os índices oficiais, e o que se pode observar no cotidiano da escola com o Aprender Mais? O Programa colabora com o aumento desses índices?
- 14) Qual é a concepção de educação integral adotada pela gestão da escola?
- 15) Como o Programa Aprender Mais se articula com outras políticas educacionais do município?
- 16) Como é feita a seleção dos monitores e facilitadores? São formados?

Entrevista com o mediador de aprendizagem

Caro(a) professor(a):

Venho solicitar de Vossa Senhoria sua colaboração na pesquisa sobre o Programa Aprender Mais do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC. A finalidade deste trabalho é investigar as ações desenvolvidas e o envolvimento dos estudantes, professores, coordenação e gestão da escola com o Programa. Suas respostas terão sigilo absoluto sobre as questões respondidas, e você não será identificado. Sua colaboração é muito importante para esta pesquisa. A finalidade deste trabalho é investigar as ações desenvolvidas e o envolvimento dos estudantes, professores, coordenação e gestão da escola com o Programa. Suas respostas terão sigilo absoluto sobre as questões respondidas, e você não será identificado. Sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

DADOS DO ENTREVISTADO:

Entrevistado: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

- 1) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 2) Qual a sua percepção sobre o Programa Aprender Mais?
- 3) Qual a importância do Programa Aprender Mais para a escola?
- 4) Você percebe alguma mudança de aprendizagem dos alunos que participam do Aprender Mais? Quais?
- 5) O planejamento das atividades de sala de aula regular é realizado em parceria com os monitores do Aprender Mais?
- 6) Você percebe algumas mudanças na escola, após a implementação do Aprender Mais?
- 7) Qual a relação com as atividades desenvolvidas pelo Aprender Mais no contraturno escolar; e as atividades da sala de aula regular?
- 8) O Programa Aprender Mais através de suas atividades colabora com o aumento dos índices oficiais da escola?
- 9) Qual é o papel específico do mediador no Programa Aprender Mais?
- 10) Como se dá a interação entre você, como mediador, e os professores das aulas regulares?
- 11) Participa de alguma formação dada na escola ou pela SME e/ou Distrito.

Entrevista com o facilitador de aprendizagem

Caro(a) professor(a):

Venho solicitar de Vossa Senhoria sua colaboração na pesquisa sobre o Programa Aprender Mais do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC. A finalidade deste trabalho é investigar as ações desenvolvidas e o envolvimento dos estudantes, professores, coordenação e gestão da escola com o Programa. Suas respostas terão sigilo absoluto sobre as questões respondidas, e você não será identificado. Sua colaboração é muito importante para esta pesquisa. A finalidade deste trabalho é investigar as ações desenvolvidas e o envolvimento dos estudantes, professores, coordenação e gestão da escola com o Programa. Suas respostas terão sigilo absoluto sobre as questões respondidas, e você não será identificado. Sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

DADOS DO ENTREVISTADO:

Entrevistado: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

- 1) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 2) Qual a sua percepção sobre o Programa Aprender Mais?
- 3) Qual a importância do Programa Aprender Mais para a escola?
- 4) Você percebe alguma mudança de aprendizagem dos alunos que participam do Aprender Mais? Quais?
- 5) O planejamento das atividades de sala de aula regular é realizado em parceria com os monitores e facilitadores do Aprender Mais?
- 6) Você percebe algumas mudanças na escola, após a implementação do Aprender Mais?
- 7) Qual a relação com as atividades desenvolvidas pelo Aprender Mais no contraturno escolar; e as atividades da sala de aula regular?
- 8) O Programa Aprender Mais através de suas atividades colabora com o aumento dos índices oficiais da escola?
- 9) Como se dá a interação entre você, como facilitador, e os professores das aulas regulares?
- 10) Como se dá a interação entre você, como facilitador, e os outros profissionais envolvidos no programa?
- 11) Participa de alguma formação dada na escola ou pela SME e/ou Distrito.
- 12) Qual é o papel específico do facilitador no Programa Aprender Mais?

Entrevista com a articuladora do Programa Aprender Mais

Cara Articuladora do Programa Aprender Mais: Agradecemos a participação da Vossa Senhoria e sua colaboração nesta pesquisa. Salientamos que todos os dados serão mantidos sem a identificação do respondente. Ressaltamos que não há resposta certa ou errada e sim a sua percepção e avaliação sobre as questões que são tema desta pesquisa do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Sua colaboração é muito importante para a investigação.

DADOS DA ENTREVISTADA:

Entrevistada: _____ Idade: _____
 Escolaridade: _____
 Profissão: _____

- 1) Há quanto tempo trabalha na escola, exercendo essa função?
- 2) Na sua opinião, o que mudou na escola após a implantação do Programa Aprender Mais?
- 3) Quais os impasses e desafios que a escola enfrenta para que o Programa funcione a contento?
- 4) Na sua opinião, o desempenho dos alunos melhorou após a implantação do Aprender Mais?
- 5) Qual a importância do Programa Aprender Mais na escola?
- 6) Você percebe alguma mudança na vida dos estudantes que participam do Aprender Mais na escola? Quais?
- 7) Qual a sua avaliação sobre o Aprender Mais?
- 8) Você avalia o Aprender Mais como uma política pública de educação de tempo integral?
- 9) O que precisa melhorar no programa Aprender Mais?
- 10) O que dizem os índices oficiais (IDEB) e o que se pode observar no cotidiano da escola com o Aprender Mais? O Programa colabora com o aumento desses índices?
- 11) Como se deu a transição do Programa Novo Mais Educação para o Programa Aprender Mais?
- 12) Como ocorre a articulação entre diferentes setores para a implementação do Programa Aprender Mais?
- 13) Qual é o papel específico do articulador no Programa Aprender Mais?

**Entrevista com a técnica da SME e Distrito responsável pela execução do Programa
Aprender Mais nas escolas municipais de Fortaleza**

Cara entrevistada:

Solicitamos da Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa: APRENDER MAIS EM Fortaleza: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL, que terá como finalidade investigar as ações desenvolvidas e o envolvimento dos estudantes, professores, coordenação e gestão da escola com o Programa. A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado em avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará-UECE. Suas respostas terão sigilo absoluto sobre as questões respondidas, e você não será identificada. Sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

DADOS DA ENTREVISTADA:

Entrevistada: _____ Idade: _____

Curso de Graduação: _____

Curso de Pós-Graduação: _____

- 1) Há quanto tempo acompanha o Programa Aprender Mais na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza?
- 2) Qual a sua concepção do Programa Aprender Mais? Cite na sua opinião os pontos positivos e negativos.
- 3) Qual a periodicidade de visitas às escolas realizadas pela SME para o acompanhamento do Programa nas escolas?
- 4) Como é feito o acompanhamento do planejamento, execução e avaliação das atividades do Programa Aprender Mais na escola?
- 5) O que precisa melhorar na execução do Programa?
- 6) Qual a importância do Programa Aprender Mais nas escolas? Você percebe alguma mudança nas escolas que participam do Programa? Quais?
- 7) Na sua opinião você atribui a melhora dos índices (IDEB) nas escolas, às ações realizadas pelo Programa?
- 8) Como você avalia o Programa Aprender Mais? Ele deve continuar nas escolas?
- 9) Por que o município, através da secretaria municipal de Educação, criou o Programa Aprender Mais? Como ocorreu a sua implementação nas escolas do município de Fortaleza? Foi necessária alguma adaptação?
- 10) Quais são as estratégias para garantir a sustentabilidade do Programa Aprender Mais a longo prazo?
- 11) Ocorre formações para monitores, articuladores e gestão?

Entrevista com os pais dos estudantes

Senhores pais:

A finalidade deste trabalho é investigar as ações desenvolvidas, o envolvimento dos estudantes com o articulador, mediador e facilitadores de aprendizagem, professores, coordenação e gestão da escola, com vistas a verificar como os pais percebem a operacionalização do Programa Aprender Mais. A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado profissional em avaliação de políticas públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC. São perguntas simples e fácil de serem respondidas. Suas respostas serão tratadas com respeito, e você não será identificado(a). Sua colaboração é muito importante para essa pesquisa.

DADOS DO ENTREVISTADO:

Entrevistado: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

- 1) Como você percebe o Programa Aprender Mais?
- 2) Por que seu filho participa do Programa?
- 3) Na sua opinião, qual a importância desse tipo de Programa dentro da escola?
- 4) Em que os pais participam na escola e nas ações do Aprender Mais?
- 5) Na sua opinião, ocorreram mudanças depois da implementação do Programa Aprender Mais na escola, com o seu (sua) filho(a)?
- 6) O que precisa melhorar no Programa Aprender Mais?
- 7) O fato de passar mais tempo na escola (contraturno) escolar, melhora as condições de aprendizagem dos estudantes? Por quê?
- 8) Quais são os benefícios que você percebe pelo fato de se filho passar mais tempo na escola por meio do Programa Aprender Mais?
- 9) Na sua opinião, qual é a diferença entre educação integral e educação em tempo integral?