



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

VÂNIA LÚCIA SOARES RODRIGUES MARQUES

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM INTEGRAL DOS ALUNOS DO 5º ANO NA PERSPECTIVA DAS
FAMÍLIAS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CEARÁ**

FORTALEZA

2025

VÂNIA LÚCIA SOARES RODRIGUES MARQUES

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM INTEGRAL DOS ALUNOS DO 5º ANO NA PERSPECTIVA DAS
FAMÍLIAS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- M321a Marques, Vânia Lúcia Soares Rodrigues.
 Avaliação do Programa Aprender Mais Escola no processo de aprendizagem integral dos alunos do 5º ano na perspectiva das famílias em uma escola do município de Fortaleza-Ceará / Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques. – 2025.
 109 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.
1. Programa Aprender Mais Escola. 2. Aprendizagem . 3. Educação integral. 4. Família e educação. I. Título. CDD 320.6
-

VÂNIA LÚCIA SOARES RODRIGUES MARQUES

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM INTEGRAL DOS ALUNOS DO 5º ANO NA PERSPECTIVA DAS
FAMÍLIAS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 11/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wendel Melo Andrade (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Silvany Bastos Santiago

Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste mestrado é fruto de uma caminhada que não percorri sozinha, e por isso sou imensamente grata a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder determinação, saúde e perseverança ao longo desta jornada.

Ao meu orientador(a), Prof. Dr. Wendel Melo de Andrade, pela orientação atenta, paciência, resiliência, acolhimento, diálogo, empatia, dedicação, esclarecimentos e disponibilidade. Sua dedicação e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Dra. Milena Marcintha Alves Braz, Dra, Silvano Bastos Santiago e ao Dr. Solonildo Almeida da Silva, pelo cuidado no momento da leitura do texto de qualificação que os levaram às contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Avaliação em Políticas Públicas (MAPP), que contribuíram de maneira significativa para minha formação acadêmica, e aos colegas de curso, pela convivência, apoio mútuo e pelas trocas enriquecedoras ao longo desses anos.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Jurandir e Maria(*in memoriam*), minha madrinha Cicera Tabosa(*in memoriam*) e meus avós, Manuel(*in memoriam*) e Ducarmo(*in memoriam*), pelo amor incondicional, apoio emocional e constante, mesmo nos momentos mais difíceis. A vocês, dedico com carinho esta conquista.

Aos meus irmãos, pelo incentivo e compreensão em todos os momentos de ausência durante esta caminhada.

Ao meu marido, Clemente, obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, nos dias difíceis, nas noites em claro, e nas conquistas silenciosas. Às minhas filhas, Beatriz e Isabela, vocês são minhas maiores inspirações. Obrigada por compreenderem quando não era possível estar presente, por seus abraços cheios de carinho e por me lembrarem, todos os dias, do que realmente importa. Que este esforço sirva como exemplo de que é possível sonhar e lutar pelos nossos objetivos, mesmo diante dos desafios.

A vocês, minha base, minha família, meu amor e minha motivação: este trabalho é nosso.

Agradeço, ainda, a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho. Seja por meio de palavras de incentivo, orientações, colaborações acadêmicas ou simplesmente pela presença amiga nos momentos necessários. Cada gesto teve um papel importante nesta trajetória.

Por fim, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, ao Mestrado Profissional em Avaliação em Políticas Públicas (MAPP) e à Universidade Federal do Ceará pela oportunidade de mestrado.

A todos, meu reconhecimento e gratidão.

RESUMO

O estudo versa sobre o Programa Aprender Mais Escola que está atualmente integrado ao Programa Aprender Mais como eixo da política de educação em tempo integral que faz parte da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Logo, a efetividade de programas educacionais depende de múltiplos fatores, incluindo a percepção e o engajamento das famílias dos alunos. Portanto, a problematização gira em torno da questão: Quais as implicações do Programa Aprender Mais Escola no processo de aprendizagem integral dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva das famílias, em uma escola municipal de Fortaleza? Nessa perspectiva, a pesquisa contemplou o período de 2024, tendo como objetivo avaliar as implicações do Programa Aprender Mais Escola no processo de aprendizagem integral dos alunos do 5º ano, na perspectiva das famílias, em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. O referencial teórico fundamentou-se em autores como: Saravia e Ferrarezi (2006), Rosa, Lima e Aguiar (2021), Teixeira (1959, 1962), Ribeiro (2018), Freire (1987,1991), Moll (2010), entre outros, contemplando os conceitos de políticas públicas, educação integral e em tempo integral, e a relação entre família e escola no processo de aprendizagem. Metodologicamente, a perspectiva avaliativa apoiou-se em dois dos quatro eixos da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), a análise de conteúdo e o espectro temporal e territorial, ademais, trata-se de uma pesquisa básica, de natureza qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo. Os procedimentos envolveram pesquisa bibliográfica, análise documental de normativas e orientações institucionais, além de pesquisa empírica com a realização de entrevistas semiestruturadas com famílias de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e análise dos dados oficiais de desempenho educacional (SPAECE). Os resultados evidenciam avanços concretos na aprendizagem dos alunos, especialmente na proficiência em Língua Portuguesa, e um avanço mais moderado, porém significativo, em Matemática. As famílias reconhecem a ampliação da jornada como elemento fundamental para a recomposição das aprendizagens e proteção social dos estudantes, destacando maior interesse, motivação e engajamento escolar após a implementação do Programa. Por outro lado, persistem desafios quanto à comunicação escola-família, à compreensão da função do Programa, à necessidade de diversificação das atividades e à qualificação dos monitores. Desse modo, o Programa Aprender Mais Escola é avaliado como uma política relevante e

promotora de avanços, mas que requer aprimoramentos para atingir seu pleno potencial inclusivo e formativo em contextos de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Programa Aprender Mais Escola; aprendizagem; família; escola.

ABSTRACT

The study focuses on the Aprender Mais Escola (Learn More School) Program, which is currently integrated into the Aprender Mais (Learn More) Program as the core of the full-time education policy that is part of the Fortaleza Municipal Education Secretariat. Therefore, the effectiveness of educational programs depends on multiple factors, including the perception and engagement of students' families. Therefore, the problem revolves around the question: What are the implications of the Aprender Mais Escola Program on the learning process of 5th-grade students, from the perspective of families, in a municipal school in Fortaleza? From this perspective, the research covered the period of 2024, with the objective of evaluating the implications of the Aprender Mais Escola Program on the learning process of 5th grade students, from the perspective of families, in a municipal public school in Fortaleza. The theoretical framework is based on authors such as: Saravia and Ferrarezi (2006), Rosa, Lima and Aguiar (2021), Teixeira (1959, 1962), Ribeiro (2018), Freire (1987, 1991), Moll (2010), among others, contemplating the concepts of public policies, comprehensive and full-time education, and the relationship between family and school in the learning process. Methodologically, the evaluative perspective is based on two of the four axes of Rodrigues' (2008) in-depth evaluation, content analysis and the temporal and territorial spectrum. Furthermore, this is a basic, qualitative research study with an exploratory and descriptive design. The procedures involved bibliographic research, documentary analysis of institutional regulations and guidelines, as well as empirical research with semi-structured interviews with families of 5th-grade students and analysis of official educational performance data (SPAECE). The results show concrete advances in student learning, especially in Portuguese language proficiency, and a more moderate but significant advance in mathematics. Families recognize the extension of the school day as a fundamental element for the recovery of learning and social protection of students, highlighting greater interest, motivation, and school engagement after the implementation of the program. On the other hand, challenges remain in terms of school-family communication, understanding the program's function, the need to diversify activities, and the qualification of monitors. Thus, the Aprender Mais Escola Program is evaluated as a relevant policy that promotes progress but requires improvements to reach its full inclusive and formative potential in contexts of social vulnerability.

Keywords: Aprender Mais Escola Program; learning; family; school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral.....	50
Figura 2	– Ações Pedagógicas – Programa Aprender Mais Escola.....	61
Figura 3	– Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	72
Figura 4	– Análise Fatorial de Correspondências (AFC).....	75
Figura 5	– Grafo de Similitude.....	77
Figura 6	– Nuvem de palavras.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Os quatro eixos da Avaliação em Profundidade.....	23
Quadro 2	– Etapas da pesquisa.....	31
Quadro 3	– Categorias de Análise.....	63
Quadro 4	– Análise comparativa – Língua Portuguesa – SPAECE (5º ano/2022 a 2024).....	86
Quadro 5	– Análise Comparativa – Matemática – SPAECE (5º ano/2022 a 2024).	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CUCA	Centro Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte
CDH	Classificação Hierárquica Descendente
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
ETIs	Escolas de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICE	Instituto de CoResponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JEPP	Jovens Empreendedores Primeiros Passos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OE	Objetivo específico
PT	Partido dos Trabalhadores
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Avaliação da Educação Básica do Ceará

UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	22
2.1	Perspectiva avaliativa.....	22
2.2	Caracterização da pesquisa.....	24
2.3	Procedimentos e técnicas para coleta de dados.....	25
2.4	<i>Lócus</i> e sujeitos da pesquisa.....	27
2.5	Etapas da pesquisa.....	30
2.6	Análise dos dados coletados.....	31
3	EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	33
3.1	Políticas Públicas e Educação.....	33
3.2	Educação Integral e educação em tempo integral.....	37
3.3	Relação família e escola.....	50
4	TRAJETÓRIA, EXPANSÃO E CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM FORTALEZA.....	54
4.1	Educação em Tempo Integral no Município de Fortaleza.....	54
4.2	O Programa Mais Educação/Programa Aprender Mais.....	57
4.2.1	<i>O Programa Aprender Mais Escola.....</i>	59
5	O PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	63
5.1	Análise por categorias.....	63
5.1.1	<i>Categoria 1 – Conhecimento sobre o Programa.....</i>	64
5.1.2	<i>Categoria 2 – Integração Familiar e Comunicação Escola-Família.....</i>	65

5.1.3	<i>Categoria 3 – Impacto nos Hábitos de Estudo e Desenvolvimento da Aprendizagem.....</i>	67
5.1.4	<i>Categoria 4 – Suporte Adicional e Satisfação com o Programa.....</i>	68
5.2	Análise das percepções familiares com a utilização do software IraMuTeQ.....	70
5.2.1	<i>Desenvolvimentos das análises com a utilização do software IraMuTeQ.....</i>	71
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DAS DIRETRIZES E REALIDADES: ARTICULAÇÃO DO CONTEÚDO, TEMPORALIDADE E TERRITÓRIO NO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA.....	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	105
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	107

1 INTRODUÇÃO

O Programa Aprender Mais Escola é uma iniciativa vinculada ao Programa Aprender Mais, compondo um dos eixos da política de educação em tempo integral da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Implementado no contraturno escolar, o programa expande a jornada diária dos alunos de quatro para sete horas, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, além de promover atividades artísticas, culturais e esportivas. Sua proposta tem o intuito de melhorar o desempenho escolar, e também contribuir para a redução dos índices de abandono, reprovação e distorção idade/ano, garantindo um ensino mais equitativo e integrador.

A política pública referida substituiu os programas federais que foram descontinuados, como o Mais Educação e Novo Mais Educação, que visavam reduzir desigualdades no aprendizado, no acesso à cultura e na inclusão social. Em Fortaleza, o Programa Aprender Mais atende 280 unidades escolares e polos, incluindo Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCAs), escolas-areninhas, clubes e instituições parceiras, além de 38 Escolas de Tempo Integral (ETIs). A iniciativa foi oficializada pelo Decreto Municipal nº 14.233/2018 e posteriormente atualizada pelo Decreto nº 15.558/2023, sendo financiada com recursos do tesouro municipal.

O Programa Aprender Mais amplia a carga horária dos alunos para pelo menos 35 horas semanais, organizando sua matriz curricular dentro da perspectiva da educação em tempo integral. Essa abordagem permite que as escolas municipais deem continuidade aos objetivos dos programas federais anteriores, priorizando a recomposição da aprendizagem no pós-pandemia e promovendo a socialização e integração dos alunos ao ambiente escolar.

O Programa Aprender Mais Escola tem como foco o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, com base na abordagem do letramento, além de oferecer oficinas de Projeto de Vida e Educação Patrimonial, buscando o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas atividades visam fortalecer competências socioemocionais e estimular a consciência crítica e cidadã dos alunos. Além disso, cada unidade escolar deve oferecer ao menos duas oficinas adicionais, escolhidas dentro dos macrocampos de arte, cultura e esportes, de acordo com suas demandas e características locais.

Enquanto coordenadora pedagógica (cargo que esta pesquisadora ocupa atualmente) a participa de modo direto e/ou indireto do gerenciamento e da execução de diversas políticas educacionais no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Desse modo, essa observância operante inquietou-a a compreender de modo mais aprofundado a funcionalidade de uma política pública no contexto escolar, pois com a prática profissional, poderá constatar que algumas políticas, fatalmente, demonstram-se inadequadas em determinados cenários ou pouco efetivas quanto aos seus objetivos.

Assim, a partir dessa percepção, surgiu o interesse em aprofundar a compreensão do Programa Aprender Mais, destacando para avaliação um de seus desdobramentos, que é o Programa Aprender Mais Escola. Essa modalidade visa ampliar a jornada escolar dos estudantes por meio de atividades no contraturno, proporcionando um currículo complementar que abrange reforço escolar, práticas esportivas, culturais e artísticas, além de outras iniciativas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

A motivação para essa investigação surgiu da experiência adquirida no exercício da gestão e coordenação pedagógica. O trabalho e o diálogo constantes com professores e demais funcionários da escola, a observação das demandas e desafios relacionados aos espaços físicos e materiais disponíveis, bem como a análise das reais necessidades das famílias e da comunidade, despertaram reflexões sobre a importância da ampliação da jornada escolar e sua efetividade na formação sociocultural, cognitiva e integrativa dos alunos.

O interesse nesta temática, embora tenha se efetivado, de fato, a partir da experiência profissional como coordenadora pedagógica, o transcurso da trajetória acadêmica, paulatinamente, orientou ao amadurecimento no percurso de pesquisadora e profissional da educação. A formação acadêmica desta pesquisadora foi iniciada no ano de 2002 a partir do curso de graduação em Geografia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo concluído no ano de 2007. Em 2010 especializou-se em Metodologia do Ensino nas Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). O caminho formativo na educação à luz de uma inclinação à Geografia Crítica, estruturou-se a partir da percepção ampliada dos diversos contextos sociais em que os alunos e suas famílias estão inseridos, e da importância disso para o direcionamento de uma educação mais igualitária, capaz de promover mudanças estruturais na sociedade.

A partir do ano de 2011, deu início ao exercício profissional na rede municipal de educação como professora efetiva, passando por diversas escolas da periferia de Fortaleza/CE,

inclusive, tendo tido a experiência em uma escola municipal de tempo integral. Atuou em sala de aula, na função de professora até o ano de 2017, quando passou a integrar a gestão escolar, a partir do cargo de coordenadora pedagógica, a qual exerce até o presente. Durante esse percurso, buscou agregar a educação complementar a partir da realização de diversos cursos de formação continuada na área da geografia e da coordenação pedagógica.

A trajetória acadêmica e profissional possibilitou a compreensão teórica e prática da contínua relação que se estrutura a partir de um tripé entre a escola; as demandas e os direcionamentos que partem dos diferentes contextos, muitas vezes de vulnerabilidade social, que os alunos e suas famílias estão inseridos; e da ação do Estado, a partir do fomento e implementação de políticas educacionais que venham a garantir o direito à educação de modo efetivo, inclusivo e igualitário.

A partir disso, conduzir uma avaliação do Programa Aprender Mais Escola, sendo possível com o curso no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, poderá fortalecer a estrutura desse tripé, levando a apreensão e direcionamento de diversos problemas que surgem desta relação. Isso porque, a ampliação da jornada escolar proposta pelo Programa, levanta questões relevantes, primeiramente quanto a sua efetividade para o desenvolvimento dos alunos. Podemos entender o desenvolvimento a partir da aprendizagem cognitiva, das relações humanas e socioculturais, do fortalecimento de competências profissionais, entre outros. Assim, é preciso verificar se as atividades extracurriculares que são conduzidas nas escolas estão adequadas às demandas dos discentes em seus diversificados contextos para o seu efetivo desenvolvimento na percepção das famílias.

Para que a escola cumpra seu papel de forma acertada nesse contexto, é fundamental que disponha de uma infraestrutura adequada, incluindo salas de aula bem estruturadas, espaços para práticas esportivas e atividades extracurriculares, biblioteca equipada, refeitório com alimentação nutricionalmente balanceada, além de banheiros devidamente mantidos e abastecidos com materiais de higiene. Além disso, é essencial garantir a disponibilização de materiais didáticos e outros recursos necessários à execução das atividades pedagógicas. Outro fator determinante é a presença de um corpo profissional qualificado e em número suficiente para atender às demandas educacionais que surgem ao longo do processo de aprendizagem.

Outrossim, faz-se necessário refletir sobre a efetividade do processo de aprendizagem da educação em tempo integral na vida das famílias e da comunidade,

especialmente considerando que a maioria dos estudantes está inserida em um contexto de vulnerabilidade social. A ampliação da jornada escolar pode trazer tanto benefícios quanto desafios, influenciando a rotina familiar, a dinâmica comunitária e as oportunidades de desenvolvimento dos alunos. A pobreza, o crime, as drogas, a prostituição, a ausência paterna etc., são indicadores que interagem no entorno da maioria das comunidades escolares da rede pública (Aigner, 2022). Assim, verificar como a ampliação da jornada escolar impacta nos diversos contextos de vida dos alunos e suas famílias, e nos reflexos disso para a sociedade, é fundamental para o direcionamento acertado da ação do Estado.

Assim à luz, da observância desse contexto chegou-se à seguinte questão de pesquisa: quais as implicações do Programa Aprender Mais Escola no processo de aprendizagem integral dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva das famílias, em uma escola municipal de Fortaleza?

A efetividade de programas como o Programa Aprender Mais Escola depende de múltiplos fatores, entre eles a percepção e o engajamento das famílias no processo de aprendizagem. Assim, a escola selecionada para esta pesquisa foi escolhida de forma intencional, conforme a abordagem proposta por Marotti *et al.* (2008), que recomenda a seleção do lócus da pesquisa com base na relevância do contexto para os objetivos do estudo. A escolha dessa instituição se justifica por sua importância no cenário educacional local, sendo uma escola pública que adota políticas voltadas à melhoria do aprendizado, como reforço escolar, acompanhamento pedagógico individualizado e capacitação contínua dos professores. Além disso, integra a rede de escolas que implementam o Programa Aprender Mais Escola, atendendo predominantemente alunos de famílias de baixa renda, cuja realidade socioeconômica influencia diretamente o processo de aprendizagem. A facilidade de acesso da pesquisadora ao ambiente escolar também foi um critério determinante na escolha.

A escolha do 5º ano do Ensino Fundamental como foco da pesquisa se justifica por sua relevância dentro do processo de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, fase em que os alunos começam a enfrentar desafios de aprendizagem mais complexos e maior exigência quanto à autonomia nos estudos. Nesse período, consolidam-se habilidades essenciais, como leitura, escrita e raciocínio lógico, que são determinantes para o sucesso escolar nos anos seguintes. Além disso, considerando o contexto de vulnerabilidade social em que muitos desses estudantes estão inseridos, torna-se fundamental compreender de que forma o Programa Aprender Mais Escola contribui para minimizar dificuldades no

aprender, reforçar o engajamento das famílias e ampliar as oportunidades de aprendizagem desses alunos.

As hipóteses podem ser formuladas de maneira a abranger diferentes aspectos da percepção das famílias e os impactos observados. Aqui estão algumas hipóteses possíveis, pensadas antes do encaminhamento da presente pesquisa: Conhecimento sobre o Programa - As famílias compreendem a real função do Programa estudado. Impacto nos hábitos de estudo e melhoria no desenvolvimento da aprendizagem - As famílias percebem uma melhoria significativa no desenvolvimento da aprendizagem e mudanças positivas nos hábitos de estudo dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental após a implementação do Programa Aprender Mais Escola. Integração familiar e comunicação escola-família - O Programa Aprender Mais Escola aumentou o nível de integração e comunicação das famílias nas vivências escolares dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Suporte adicional e satisfação com o Programa - As famílias estão satisfeitas com as metodologias, abordagens pedagógicas e suporte adicionais implementadas pelo Programa Aprender Mais Escola.

Essas hipóteses abrangem diferentes dimensões/categorias que podem ser afetadas pelo Programa Aprender Mais Escola, considerando a percepção das famílias. Validar (ou não) essas hipóteses, ajudou a fornecer uma visão abrangente sobre o Programa e a identificar áreas que necessitam de ajustes ou melhorias. Além disso, permitiu entender melhor o papel das famílias no processo de aprendizagem e como a interação entre escola e família pode ser aprimorada para beneficiar os alunos.

Nesse sentido, para responder a problemática proposta para estudo, o objetivo geral da pesquisa é avaliar as implicações do Programa Aprender Mais Escola no processo de aprendizagem integral dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva das famílias, em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Para o alcance do referido objetivo, delinear-se os seguintes objetivos específicos: 1. Realizar uma análise de conteúdo do Programa Aprender Mais Escola; 2 Caracterizar a implementação do Programa Aprender Mais Escola em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza; 3. Analisar a percepção das famílias de alunos atendidos pelo Programa Aprender Mais Escola em relação ao conhecimento sobre o Programa, desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e satisfação com as metodologias pedagógicas implementadas pelo Programa.

Neste ensejo, almejou-se realizar esta investigação contemplando um recorte temporal de 2024, uma vez que esse período permitiu analisar a implementação mais recente do Programa Aprender Mais Escola, com dados oficiais disponíveis, e suas implicações atuais no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, a escolha desse recorte possibilitou a obtenção de dados mais contextualizados, considerando as políticas educacionais vigentes, as condições socioeconômicas contemporâneas das famílias atendidas e os desafios enfrentados pela escola no cenário pós-pandemia.

A relevância deste estudo se estende além do contexto local, oferecendo contribuições para políticas educacionais e a implementação de programas similares em outras regiões. Ao identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria do Programa Aprender Mais Escola, a pesquisa pode ajudar na formulação de estratégias mais eficientes que promovam uma educação inclusiva e de qualidade, especialmente em comunidades vulneráveis.

Para sustentar a análise deste Programa é essencial recorrer a um referencial teórico que aborde autores que tratam significativamente políticas públicas, educação integral e o histórico de sua implantação no Brasil.

Neste contexto, buscando compreender os pensamentos e ideologias de políticas públicas e educacionais foram abordados autores como: Saravia e Ferrarezi (2006); Rosa, Lima e Aguiar (2021); Nunes (2017), Souza (2006), Ball, Maguire e Braum (2016). Em relação à educação integral e seus caminhos para a implantação no Brasil, é importante fazer um diálogo com seus principais defensores, como: Azevedo e Carvalho (1997), Gadotti (2009), Garcia (2023), Teixeira (1959, 1962), Ribeiro (2018), Freire (1987, 1991), Cavaliere (2010), Santana (2021), Carvalho (2022), Leclerc e Moll (2012), Moll (2010), entre outros.

Quanto à perspectiva avaliativa, esta pesquisa se inspira na proposta de avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), adotando dois de seus eixos: Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial. A Análise de Conteúdo foi aplicada para examinar a formulação do Programa Aprender Mais Escola, investigando seus objetivos, critérios e base conceitual, com atenção aos valores informativos e conceitos centrais que o sustentam. Além disso, esse eixo permitiu verificar a coerência interna do programa, garantindo que suas diretrizes e fundamentos não apresentem contradições em relação às suas bases estruturais.

Já o Espectro Temporal e Territorial viabilizou uma análise crítica ao confrontar os objetivos e propostas do Programa com as especificidades da escola pesquisada e sua

comunidade. Esse eixo permitiu compreender como a implementação do Programa se relaciona com a historicidade e as características socioeconômicas da região, considerando o contexto de 2024. Dessa maneira, foi possível avaliar não apenas a concepção do Programa, mas também sua adequação na realidade local, oferecendo uma visão holística sobre sua efetividade no processo de desenvolvimento dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental à luz da perspectiva das famílias.

Esta dissertação está organizada em seis seções, além das considerações finais e referências. Após a presente introdução, a seção 2 apresenta os caminhos metodológicos que embasam a pesquisa, detalhando a perspectiva avaliativa adotada, a caracterização do estudo, os procedimentos de coleta e análise de dados, o lócus e os sujeitos envolvidos, bem como as etapas do trabalho investigativo. Na seção 3, desenvolve-se o referencial teórico, abordando as políticas públicas educacionais, os conceitos de educação integral e em tempo integral e a importância da relação entre família e escola no processo de aprendizagem. A seção 4 explora a trajetória, expansão e configuração da educação integral no município de Fortaleza, trazendo um panorama histórico e institucional sobre a implementação das escolas de tempo integral e a evolução do Programa Mais Educação/Aprender Mais Escola. As seções 5 e 6 são dedicadas à análise empírica, na qual se confrontam teoria e prática a partir das percepções familiares, dos resultados da análise textual e da articulação entre diretrizes, temporalidade e território no contexto do programa estudado. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as principais conclusões, validam as hipóteses propostas, respondem à questão norteadora e sugerem encaminhamentos para pesquisas futuras.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção discorre sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa vigente, ressaltando sua natureza, o tipo e as características de sua problematização e objetivos. Desse modo, para uma melhor compreensão traremos contribuições de Bardin (2016), Rodrigues (2008), Minayo (2009), Köche (1997), Prodanov e Freitas (2013), Gil (2022), Sampaio e Lycarião (2021), Marotti *et al.* (2008), Gerhardt e Silveira (2009), fundamentando os procedimentos técnicos. Os autores citados contribuem para a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa, abordando desde o planejamento e execução do projeto até as análises de dados qualitativos. Esses teóricos fornecem a base para os procedimentos de coleta e análise de dados, permitindo a abordagem a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

2.1 Perspectiva avaliativa

A presente dissertação adota como abordagem metodológica avaliativa uma inspiração na avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008). Segundo a autora, essa metodologia surgiu da necessidade de superar as limitações dos modelos positivistas tradicionais, que se mostraram insuficientes para compreender a complexidade da formulação e implementação de políticas públicas. Dessa forma, a abordagem prioriza uma análise ampla e contextualizada, considerando os diversos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos envolvidos.

A metodologia proposta por Rodrigues (2008) fundamenta-se na investigação institucional das relações de poder, valores e interesses que influenciam os processos avaliativos. Com uma perspectiva multidisciplinar e foco na pesquisa qualitativa, essa abordagem valoriza a dimensão antropológica do estudo, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que permeiam a realidade analisada.

Para estruturar a avaliação de uma política pública, Rodrigues (2008) propõe quatro eixos de análise, que orientam a investigação e possibilitam uma visão abrangente dos impactos e da efetividade da política em questão, conforme detalhado no Quadro 1, seguir:

Quadro 1 – Os quatro eixos da Avaliação em Profundidade

Primeiro eixo	Análise de conteúdo do Programa – Nesse eixo é realizada a observação da formulação da política ou programa, quanto aos seus objetivos e critérios; sua base conceitual que se refere aos seus valores de informação e conceitos centrais; e sua coerência que é guiada pela observância da não contradição entre as bases estruturais.
Segundo eixo	Análise do contexto de formulação da política – Essa dimensão ocorre no tocante do levantamento de dados embasados nas circunstâncias políticas e socioeconômicas envoltas a realidade estudada. Isso propiciará uma análise de relação das ações locais, com outras políticas de cunho nacional e internacional consideradas no contexto abordado.
Terceiro eixo	Análise de trajetória institucional – Nesse caso, o intuito é obter uma percepção quanto ao grau de coerência e dispersão do programa ao longo de seu itinerário pelas vias institucionais. A análise de trajetória institucional também se fundamenta em realizar uma pesquisa de campo que perscrutem entrevistas com diferentes representantes da instituição envolvidos da formulação e implantação da política, a fim de perceber os aspectos culturais envoltos na relação de ação do poder público com as demandas sociais.
Quarto eixo	Espectro temporal e territorial – Essa dimensão se pauta em confrontar os objetivos e propostas das políticas com as particularidades e a historicidade do local estudado, compreendendo sua configuração temporal e territorial.

Fonte: Carvalho (2021, p. 136-137).

A escolha da perspectiva avaliativa justifica-se pela necessidade de uma abordagem contextualizada para compreender as implicações do Programa Aprender Mais Escola no processo de aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando, a ótica das famílias. Trata-se de uma inspiração na proposta de avaliação em

profundidade de Rodrigues (2008), pois foram trabalhados apenas dois de seus eixos: Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial, e não os quatro, que são propostos pela autora.

O primeiro eixo, Análise de Conteúdo, possibilitou uma investigação detalhada da estrutura e formulação do Programa Aprender Mais Escola, considerando seus objetivos, critérios, base conceitual e coerência interna. Essa análise permitiu verificar se o programa está alinhado às diretrizes educacionais vigentes em Fortaleza e se seus valores e conceitos centrais estão devidamente articulados, assegurando a consistência entre suas diretrizes e sua implementação na escola municipal estudada. Além disso, essa abordagem possibilitou identificar eventuais contradições ou lacunas na proposta do programa, contribuindo para compreensão de sua lógica estrutural e de sua aplicabilidade prática.

O segundo eixo, Espectro Temporal e Territorial, buscou compreender a relação entre os objetivos e propostas do programa e a realidade específica da escola municipal de Fortaleza. Essa dimensão permite analisar as particularidades sociais do contexto em que o programa está inserido, investigando como ele interage com a comunidade escolar e quais impactos gera no cotidiano dos alunos e de suas famílias. Ao levar em conta o cenário socioeconômico e cultural local, essa abordagem possibilita identificar desafios e oportunidades para o aprimoramento da iniciativa, bem como avaliar se as estratégias adotadas pelo programa atendem às necessidades e especificidades do público-alvo.

O aprofundamento desses eixos avaliativos foi realizado por meio de um estudo documental, que permitiu examinar diretrizes oficiais, documentos institucionais e registros que embasam o programa, e pela aplicação de entrevistas semiestruturadas com familiares dos alunos.

2.2 Caracterização da pesquisa

Para atender à problemática proposta e alcançar os objetivos estabelecidos, este estudo adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como exploratório e descritivo.

Minayo (2009) define a pesquisa qualitativa como um campo amplo para a compreensão dos fenômenos sociais, concentrando-se na investigação de aspectos que não podem ou não devem ser quantificados. Esse tipo de abordagem busca compreender significados, motivações, valores e percepções dos indivíduos, considerando sua capacidade

de refletir sobre suas próprias ações e interpretar a realidade compartilhada. Essa amplitude permite a análise aprofundada de contextos específicos, fornecendo subsídios para compreensões mais detalhadas.

O caráter exploratório do estudo visa aprofundar a compreensão da temática investigada, tornando-a mais clara e facilitando a formulação de suposições. Simultaneamente, sua abordagem descritiva objetiva caracterizar minuciosamente os fenômenos analisados. A combinação dessas abordagens é comum em pesquisas que buscam ampliar a compreensão de uma realidade específica (Gil, 2022).

Ademais, a pesquisa possui natureza básica, pois tem como finalidade compreender as implicações do Programa Aprender Mais Escola no processo de aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva das famílias. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica busca gerar novos conhecimentos para o avanço da ciência, sem uma aplicação prática imediata. Nesse sentido, Bardin (2016) destaca que essa abordagem visa a compreensão teórica do fenômeno, permitindo a identificação de padrões e processos que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Especificamente, o estudo assume um caráter exploratório ao investigar um fenômeno ainda pouco abordado no contexto da educação municipal de Fortaleza, analisando as percepções das famílias sobre a efetividade do programa e identificando variáveis relevantes para pesquisas futuras. Ao mesmo tempo, tem um caráter descritivo ao registrar e analisar as opiniões e avaliações dos familiares quanto ao impacto do programa no desempenho escolar dos alunos, sem interferência direta nos dados.

Conforme Bardin (2016), a abordagem descritiva busca registrar e compreender as percepções das famílias sobre os efeitos do programa, sem intervir no processo estudado. Dessa forma, essa abordagem permitiu uma análise detalhada das variáveis e contextos que afetam a aprendizagem, contribuindo para a compreensão da dinâmica educacional envolvida.

2.3 Procedimentos e técnicas para coleta de dados

A investigação foi realizada por meio de três procedimentos principais: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica. A combinação desses métodos

permitiu uma compreensão mais ampla sobre a avaliação do Programa Aprender Mais Escola, articulando as percepções das famílias com dados documentais e referencial teórico.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo realizar um levantamento teórico a partir de fontes acadêmicas sobre temas relacionados ao processo de aprendizagem, programas educacionais, políticas públicas, educação integral e a relação entre família e escola. Essa etapa fundamentou a construção do referencial teórico da pesquisa, auxiliando na definição de categorias e variáveis a serem exploradas na coleta de dados. O objetivo da pesquisa bibliográfica foi levantar estudos e teorias sobre avaliação educacional, programas como o Aprender Mais Escola e a influência do envolvimento familiar no processo de aprendizagem. As fontes consultadas incluíram artigos científicos, dissertações, teses, livros e documentos institucionais.

Essa revisão permitiu compreender as abordagens e metodologias adotadas em estudos similares, além de identificar lacunas teóricas que possam contribuir para a formulação das questões de pesquisa. Dentre as questões norteadoras dessa etapa, destacam-se: Quais são os principais modelos teóricos utilizados na avaliação de programas educacionais? Como a literatura acadêmica tem abordado a relação entre políticas públicas educacionais e o desempenho escolar dos alunos? Qual é o papel da família no processo de aprendizagem, segundo os estudos analisados?

A pesquisa documental consistiu na análise de documentos relacionados ao Programa Aprender Mais Escola, como relatórios de avaliação, materiais pedagógicos e outros documentos oficiais da escola e do município. Essa etapa permitiu obter informações sobre as metodologias, objetivos e estratégias pedagógicas do programa, possibilitando compreender sua estruturação e implementação. As fontes analisadas incluíram relatórios institucionais, planos pedagógicos e documentos oficiais da Secretaria de Educação de Fortaleza. A partir dessa análise, foi possível contextualizar o programa dentro da realidade educacional da escola municipal e levantar dados relevantes sobre sua aplicação no ambiente escolar.

As questões orientadoras dessa etapa foram: Quais são os objetivos pedagógicos explicitados nos documentos do programa? Quais são as principais estratégias e metodologias didáticas documentadas?

A pesquisa empírica foi uma etapa fundamental para a coleta de dados primários, por meio de entrevistas qualitativas com as famílias dos alunos. O objetivo foi compreender

suas percepções sobre os efeitos do Programa Aprender Mais Escola na aprendizagem das crianças. As entrevistas foram semiestruturadas, garantindo flexibilidade para explorar opiniões, expectativas e críticas dos participantes. O roteiro das perguntas, elaborado com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, também considerou os eixos da perspectiva avaliativa adotada.

As perguntas foram organizadas em quatro blocos (Apêndice A):

- Bloco 1 – Conhecimento sobre o Programa (Eixo: Análise de Conteúdo). Investiga o nível de conhecimento das famílias sobre o Programa Aprender Mais Escola, sua estrutura e seus objetivos. Além disso, busca identificar as expectativas dos responsáveis e possíveis lacunas na comunicação entre escola e comunidade.
- Bloco 2 – Integração Familiar e Comunicação Escola-Família (Eixo: Espectro Temporal e Territorial). Analisa a interação entre a escola e os responsáveis, avaliando a comunicação sobre o programa e o grau de participação das famílias no processo educativo. Também busca compreender como a escola incentiva o envolvimento dos responsáveis na aprendizagem dos alunos.
- Bloco 3 – Impacto nos Hábitos de Estudo e Desenvolvimento da Aprendizagem (Eixos: Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial). Examina se o programa influenciou os hábitos de estudo dos alunos e seu desempenho escolar. Também busca entender como as famílias percebem as mudanças no aprendizado e no interesse das crianças pela escola.
- Bloco 4 – Suporte Adicional e Satisfação com o Programa (Eixos: Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial). Explora a percepção das famílias sobre o suporte oferecido pelo programa para atender às necessidades dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Além disso, avalia a satisfação geral dos responsáveis e sugestões de melhorias.

A análise das respostas permitiu compreender como o Programa é percebido pelas famílias e quais aspectos podem ser aprimorados para potencializar seus efeitos no aprendizado dos alunos.

2.4 Locus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola municipal localizada em Fortaleza, que implementa o Programa Aprender Mais Escola com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O lócus da pesquisa foi realizado por meio de escolha intencional, fundamentada no julgamento criterioso da pesquisadora, como sugerido por Marotti *et al.* (2008), que destacam que a escolha intencional busca explorar informações que respondam à questão em estudo, com base no julgamento razoável do pesquisador. A escolha dessa escola específica se justifica pela relevância da instituição no contexto educacional local, sendo uma escola pública que adota políticas públicas voltadas à melhoria da aprendizagem, como reforço escolar sistematizado, acompanhamento pedagógico individualizado e capacitação contínua de professores para novas metodologias de ensino.

Ademais, a escola destacada para o estudo é uma das unidades que aderiram ao Programa Aprender Mais Escola, integrando uma rede de escolas municipais comprometidas com a elevação do desempenho escolar dos alunos, programa que foi avaliado na presente pesquisa. A intencionalidade de escolha da instituição de ensino em detrimento a outras que também implementam o Programa em estudo, se justifica a maior facilidade de acesso da pesquisadora ao ambiente escolar em questão. Além disso, a comunidade atendida pela escola é composta majoritariamente por famílias de baixa renda, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem, dado o contexto de vulnerabilidade socioeconômica. Fatores como a falta de acesso a recursos educacionais complementares, dificuldades estruturais no acompanhamento escolar por parte das famílias e a necessidade de adaptação dos alunos a esse cenário social influenciam o desempenho escolar.

Desse modo, vislumbrou-se também adentrar no âmbito reflexivo no tange à gestão e aplicação de políticas públicas em contextos de desigualdade social. A seleção da escola também se justifica pela sua relevância dentro de um contexto urbano como Fortaleza, uma cidade caracterizada por contrastes socioeconômicos acentuados, o que permite uma percepção mais contextualizada sobre as dinâmicas educacionais nesse cenário.

Nesse contexto, o Programa Aprender Mais Escola tem como foco principal a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio de estratégias como reforço escolar, monitoramento do desempenho escolar e desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Assim, a escola foi escolhida por ser um microcosmo do sistema público de ensino municipal e por atender a uma comunidade cujas características socioeconômicas permitem a observância dos desafios enfrentados pelas famílias na educação de seus filhos. A pesquisa

buscou compreender de que forma a inserção do Programa Aprender Mais Escola contribui para o processo no desenvolvimento integral e qual a percepção dos familiares em relação a essa iniciativa.

Os sujeitos da pesquisa foram os familiares, pais e responsáveis pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Esses participantes foram selecionados com base em sua relação direta com o processo educativo das crianças, já que desempenham um papel fundamental na formação da visão dos alunos sobre a educação e na interação com a escola. Como principais cuidadores, a percepção deles sobre o Programa Aprender Mais Escola é essencial para compreender os efeitos da iniciativa na aprendizagem e na rotina escolar das crianças. A seleção também foi realizada por meio de amostragem por julgamento intencional (Marotti *et al.*, 2008), priorizando responsáveis que acompanham ativamente a educação dos filhos, possuem algum conhecimento sobre os objetivos do Programa e estão dispostos a contribuir com a pesquisa por meio de entrevistas.

A amostra foi composta por 6 responsáveis (mães, pais, avós ou irmãos) de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental desta escola, divididos da seguinte forma:

- 2 responsáveis de alunos da turma do 5º ano A manhã do ano letivo de 2024.
- 2 responsáveis de alunos da turma do 5º ano A tarde do ano letivo de 2024.
- 2 responsáveis de alunos da turma do 5º ano B tarde do ano letivo de 2024.

Essa divisão foi pensada com o objetivo de comparar as percepções dos responsáveis em diferentes contextos de ensino, considerando a dinâmica de turmas e turnos (manhã e tarde), permitindo perscrutar como as estratégias adotadas pelo programa podem influenciar a aprendizagem e a interação das famílias com a escola. A intenção foi identificar se existem variações na percepção e acompanhamento familiar com base nas características das turmas e nos turnos de funcionamento da escola.

A escolha desses sujeitos também levou em consideração os seguintes critérios, conforme Marotti *et al.* (2008), visando garantir a representatividade e a qualidade das informações coletadas:

1. Representatividade: foram selecionados responsáveis de diferentes turmas e turnos para refletir uma variedade de perspectivas, capturando as experiências diversas dentro de uma mesma faixa etária e nível escolar, além de abranger as diferenças nas práticas pedagógicas entre os turnos.

2. Disponibilidade e Interesse: a seleção priorizou responsáveis que demonstraram interesse em participar da pesquisa, garantindo a qualidade das respostas e o comprometimento com o estudo. A disponibilidade para entrevistas foi um critério essencial para assegurar a profundidade da coleta de dados.
3. Variedade de Experiências: a escolha foi também pautada pela diversidade de realidades vivenciadas pelas famílias. A variedade de experiências dos responsáveis pode se manifestar em diversos aspectos, como a composição familiar, com diferentes estruturas de cuidado (pais, avós, irmãos), o nível de escolaridade dos responsáveis, que pode influenciar a compreensão do processo educacional, e a relação com a escola, variando conforme o envolvimento nas atividades e eventos escolares. Além disso, as condições socioeconômicas das famílias impactam o acesso a recursos educacionais e o apoio às atividades escolares, ao mesmo tempo que o conhecimento e as expectativas sobre o Programa Aprender Mais Escola também podem variar, afetando a percepção de sua efetividade na aprendizagem.

Para garantir a privacidade e o respeito aos participantes, o anonimato foi assegurado em todas as etapas da pesquisa. Nenhum responsável foi identificado pelo seu nome em nenhum momento do estudo, sendo utilizada apenas a codificação de números ou letras para a referir-se aos participantes, conforme as orientações éticas.

Esses critérios de escolha buscam não apenas garantir a diversidade e representatividade da amostra, mas também respeitar as condições e realidades das participantes, criando um espaço seguro e respeitoso para a coleta dos dados.

2.5 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi realizada em etapas sequenciais que garantiram a sistematização e a abrangência, necessárias para a coleta e análise de dados qualitativos. O processo de coleta de dados foi orientado pela metodologia de entrevistas semiestruturadas, que são técnicas apropriadas para o estudo das percepções e experiências das famílias no contexto escolar.

No Quadro 2, podemos observar os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados no desenvolvimento de cada etapa da pesquisa, bem como Objetivo Específico (OE) que buscamos atender com a realização desta etapa.

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	ATENDIMENTOS DOS OBJETIVOS
1	Pesquisa Bibliográfica	Levantamento Bibliográfico	Livros, artigos, dissertações e teses	OE 1 e 2
2	Pesquisa Documental	Análise de Documentos	Documentos, Leis, decretos, e outros	OE 1 e 2
3	Pesquisa Empírica	Entrevista Semiestruturada	Roteiro de entrevista	OE 3

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após a conclusão das etapas de coleta de dados, foram encaminhadas as análises, culminando na estruturação final da presente dissertação, que incluiu uma síntese das principais percepções sobre as implicações do Programa Aprender Mais Escola, além da interpretação das categorias de análise, com base na análise quantitativa dos dados coletados.

2.6 Análise dos dados coletados

Com base nos pressupostos apresentados, a análise de conteúdo foi escolhida como o procedimento mais adequado para esta pesquisa. Segundo Bardin (2016), essa técnica é voltada para o tratamento de dados em estudos que buscam analisar diferentes tipos de comunicação, com o objetivo de descrever de forma sistemática e objetiva o conteúdo das mensagens e identificar variáveis que permitam inferir as condições dessas mensagens. Para a análise documental, também foi utilizada a abordagem de Bardin (2016), que propõe uma estrutura de análise organizada a partir dos dados coletados, os quais foram transcritos adequadamente para garantir que as informações relevantes fossem codificadas.

A metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016) sugere que a análise de dados qualitativos siga etapas claras, começando pela organização das unidades de registro. O

primeiro passo é a leitura exploratória dos dados, em que o pesquisador se familiariza com o material coletado, realizando uma leitura inicial para captar o contexto geral. Em seguida, realiza-se a segmentação do texto, que consiste em dividir o material em unidades de significado, como palavras, frases ou parágrafos, que representam temas ou tópicos relevantes. A terceira etapa é a codificação, na qual cada unidade de significado é classificada de acordo com categorias ou códigos definidos com base no referencial teórico, como as categorias de análise propostas por Bardin (2016).

As categorias de análise são fundamentais para organizar e interpretar os dados de forma sistemática, funcionando como unidades de classificação que ajudam o pesquisador a identificar, agrupar e interpretar as informações essenciais para responder à questão da pesquisa. A definição clara dessas categorias é importante para um estudo qualitativo, pois elas devem ser baseadas nos objetivos da pesquisa, sendo flexíveis o suficiente para se ajustar aos dados e resultados encontrados ao longo do processo. Uma boa definição das categorias contribui para análise e uma interpretação precisa dos fenômenos estudados.

Além disso, para a análise dos dados emergentes das entrevistas semiestruturadas, também foi adotada a análise de conteúdo Bardin (2016), permitindo a exploração do material a partir da interpretação e correlação das informações coletadas nas entrevistas e o que emana da teoria. O *software* IRaMuTeQ foi utilizado para apoiar esse procedimento, facilitando a exploração dos dados, a identificação de categorias no conteúdo das falas dos entrevistados e a realização de uma análise quantitativa. Esse *software* contribuiu para a análise estatística dos textos, permitindo a quantificação da frequência de palavras e a aplicação de técnicas como a classificação hierárquica descendente, a pesquisa de especificidades de grupos, a análise de similitude e a criação de nuvens de palavras, entre outras análises textuais clássicas.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ao refletirmos sobre as implicações do Programa Aprender Mais Escola, torna-se essencial analisar a relação entre educação integral, participação familiar e os impactos desse programa no processo de aprendizagem dos alunos. A integração desses elementos permitirá compreender, posteriormente, como as práticas pedagógicas e as perspectivas das famílias influenciam a trajetória escolar e o processo de desenvolvimento dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola no município de Fortaleza.

A pesquisa sobre esse tema traz à tona uma revisão para o aprimoramento das políticas educacionais em contextos semelhantes, promovendo reflexões sobre a importância da articulação entre escola, família e políticas públicas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender conceitos-chave como: Políticas Públicas e Educação, Educação Integral e Educação em Tempo Integral, além da Relação entre Escola e Família, que serão abordados a seguir.

3.1 Políticas Públicas e Educação

As Políticas públicas são um dos pilares fundamentais para o funcionamento de uma sociedade democrática. Elas representam as ações e decisões dos governos voltadas para a resolução de problemas coletivos e a promoção do bem-estar social. Em um cenário global cada vez mais complexo, a formulação e a implementação dessas políticas se tornaram desafios essenciais, exigindo um diálogo constante entre diferentes esferas do poder público e a participação ativa da sociedade. Enfim, é crucial entender como as políticas públicas são concebidas, avaliadas e adaptadas, bem como os impactos que geram nas diferentes camadas sociais.

No Brasil, com sua diversidade social e econômica, as políticas públicas desempenham um papel decisivo na busca por igualdade de oportunidades e na redução das desigualdades regionais e sociais. As políticas públicas representam uma das principais formas pelas quais os governos tentam resolver os problemas sociais, econômicos e ambientais. Contudo, a sua implementação muitas vezes esbarra em obstáculos estruturais, como a falta de recursos, a burocracia excessiva e as limitações políticas. Em um cenário de

constantes mudanças e desafios, a educação tenta minimizar as disparidades existentes, através de políticas implementadas direcionadas a esse público.

Ao buscar compreender e avaliar Políticas Públicas, precisamos antes, entender o que significam e quais seus objetivos. Desse modo, defini-la é importante. De acordo com Souza (2006, p. 24),

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Política pública por ser algo tão complexo e significativo possui vários conceitos que enfatizam sua função e importância mediante as diversidades e necessidades atuais. Há vários embates de ideias e interesses, dependendo da cooperação e possibilidades de decisões entre governos, instituições e grupos sociais. Segundo Saravia e Ferrarezi (2006, p.28-29), política pública:

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que à teoria da política pública participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política.

Considerando as definições citadas, poderíamos dizer que política pública é um sistema de decisões públicas multidisciplinares que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos

necessários para atingir os objetivos estabelecidos destacando as relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Estudar políticas públicas, portanto, se faz necessário, pois propõe analisar e tentar compreender as ações políticas através de questionamentos que busquem respostas sobre as complexidades que envolvam tais decisões, suas implantações, reais necessidades, públicos que serão alcançados em determinado tempo e espaço.

No tocante às políticas públicas voltadas à educação, vale salientar que, como propósito de estudo, considera-se de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade, políticas que possam amenizar as disparidades educacionais existentes no contexto histórico da sociedade brasileira.

O estudo vigente trata-se de uma política pública educacional voltada para minimizar os contrastes na educação adquiridos no período pandêmico da COVID -19, recompondo assim, a aprendizagem. No decorrer de cada leitura, observa-se as contradições de ideias, os conflitos dos envolvidos em suas realidades e que, progressivamente, dão sentido à importância de se entender a dinâmica da construção desigual e desequilíbrio social do território brasileiro, resultando, também, na discrepância em relação à educação. Diante desse universo de políticas públicas, percebe-se as várias nuances dos vários olhares e segmentos que levam a compreensão de se entender a relevância e legitimidade das contribuições para que debates, embates, reflexões se tornassem possíveis e conquistas idealizadas. Com a educação não é diferente. Afinal, somos resultado de uma sociedade repleta de desigualdades sociais e exclusão, herdada do período colonial, de atores da sociedade invisíveis, delineada pela dominação de uma minoria que lhe é negado o direito de vivenciar todas as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, sendo considerados subalternos, marginalizados e intelectualmente incapazes:

Sendo assim, o sujeito subalterno é aquele que está presente nos acontecimentos sociais. É o responsável por outras narrativas para além das impostas institucionalmente. Porém, sua fala não é credível e isso o posiciona em situações marginalizadas. Deste modo, os grupos subalternos não são tratados como compostos de indivíduos intelectualmente capazes. (Ferreira, 2020, p. 284)

Ponderar políticas públicas é pensar no coletivo, é compreender que cada indivíduo é importante. É ter um ideal de direitos iguais, mesmo diante das diferenças. É

entender que o Estado precisa buscar estratégias para garantir direitos aos cidadãos que necessitam ser contemplados. De acordo com Rosa, Lima e Aguiar (2021, p. 14)

Peters (2015) define as políticas públicas como o conjunto de atividades que os governos empreendem com a finalidade de mudar sua economia e sociedade. Também, Saravia (2006) sublinha que uma política pública envolve um fluxo de decisões públicas orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a realidade. Para ele, as políticas públicas podem ser consideradas estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório.

A educação é um assunto que envolve o coletivo, é global e essencial para o desenvolvimento social, cultural e econômico dos países. A história da educação brasileira assinala diversas rupturas e transformações, sendo refletida nos desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais e seus impactos na educação e sociedade.

Nunes (2017) aborda que a escola sempre exerceu um papel social. No decorrer do tempo houve profundas transformações na sociedade e na educação, porém estas mudanças não foram capazes de proporcionar equilíbrio na promoção de igualdade educacional e social.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), durante muito tempo, política educacional não tinha um valor significativo de política, ou era visto somente como uma tentativa de “resolver um problema”.

O Brasil atravessou diversos momentos peculiares, que, desde a Primeira República, oscilavam entre avanços e retrocessos, dependendo dos sujeitos ou grupos que estivessem inseridos no poder e de acordo com seus interesses. Ao analisar o processo histórico, percebe-se que, muitas vezes, o interesse ou os problemas sociais que atingem a maioria da população são pouco visíveis nas decisões dos governantes.

As políticas públicas surgiram no Brasil, a partir da necessidade de construir uma nova história e tentar minimizar as diferenças, diversidades e resgatar a legitimidade dos direitos do povo brasileiro como cidadão, independente de classe, gênero, etnia, religião e cultura.

Nesse contexto, esta realidade ficou mais evidente durante o percurso da história da educação brasileira, em que, por diversos momentos, a educação ficou deixada de lado, ou não era interesse do grupo dominante que governava o país. No período pandêmico da COVID 19, essas disparidades em relação à educação ficaram mais evidentes.

Para compreender as particularidades e avaliar as implicações da educação integral, iniciamos nossa pesquisa com o objetivo de analisar as perspectivas das famílias dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que fazem parte da escola estudada. Dessa forma, discutiremos as concepções de educação integral e educação em tempo integral, explorando seus fundamentos e impactos no desenvolvimento dos estudantes.

A seguir, serão abordadas as definições e perspectivas sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, bem como sua importância na formação dos alunos.

3.2 Educação Integral e educação em tempo integral

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. É uma proposta contemporânea porque tem como foco a formação de indivíduos críticos e autônomos. Além de ser uma educação inclusiva, alinhada com a sustentabilidade, equidade e contextualizada com as múltiplas linguagens.

A Educação Integral não é um tema recente. Gadotti (2009, p.21) aborda que desde a antiguidade já se falava sobre este tema e cita que Aristóteles já a definia como a “educação que desabrochava todas as potencialidades humanas” e Marx a dominava como “omnilateral”. O ser humano sendo visto como “um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo da vida”. Paulo Freire (1987-1991) se destaca no Brasil quanto a sua visão integral a qual defende. Para ele, a educação é transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

Em Santana (2021, p.7), apresenta a visão aristotélica de forma mais complexa, considerando a educação de uma forma mais ampla:

A educação deve se apoiar na natureza humana visando suas necessidades, habilidades e limitações. Os seres humanos são também seres psicológicos e a alma (psyché) é a responsável por sua vida e pelas funções que lhe são típicas. É formada por um componente racional ao qual cabem a sabedoria prática (phrónesis) e o intelecto (nous), e, além disso, por um componente não racional que pode sofrer influência da razão. Neste último estariam situados os apetites, os desejos e as paixões. Portanto, a educação aristotélica visa a habituação de desejos e paixões e a instrução da parte irracional da alma (educação pela razão). Assim, a pessoa educada é uma pessoa em harmonia consigo que tem sua alma organizada de forma a melhor promover a felicidade verdadeira.

No Brasil, historicamente a Educação Integral foi considerada em *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, em que retratava a educação como um direito biológico e dever do Estado, e, portanto, um direito de todos:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (Azevedo; Carvalho 1997, p.32).

Nessa época, era nítida a desigualdade existente na educação e a quantidade de brasileiros que não tinham acesso à educação primária, aumentando consideravelmente o número de analfabetos existentes no país. Contudo, foi uma década rica pelas reformas educacionais e inquéritos. Nesse momento, segundo Carvalho (1997) surge a Associação Brasileira de Educação (ABE) que estaria articulada ao chamado movimento de renovação educacional nos anos 20 e 30. A ABE seria o pontapé inicial para a gestão das políticas educacionais a partir de 1930. Movimento esse originado pela desilusão com a República, entusiasmo pela educação e otimismo com a educação. Entretanto, esse entusiasmo seria, ainda, romantizado.

De acordo com Carvalho (1997), as referências à causa educacional da ABE, “designa um conjunto de dispositivos de distribuição, integração dinamização, disciplinarização e hierarquização das populações” e destina três questões para os entusiastas da educação:

[...] podia designar o funcionamento proposto para o sistema escolar na hierarquização dos papéis sociais formando elites diretoras e povo dirigido; podia estar referida a uma política de distribuição nacional entre campo e cidade, fazendo da Escola Regional um instrumento de contenção do processo migratório para os centros urbanos; ou finalmente, podia designar um conjunto de dispositivos escolares e paraescolares de disciplinarização das populações. Nesta última acepção, corresponde ao que era proposto como *educação integral*, por oposição à *instrução pura e simples*, cuja disseminação não era bem vista na ABE. (Carvalho, 1997, p. 127).

Nesse contexto, *a educação do povo* seria uma adequação baseada em três pilares: *saúde, moral e trabalho*. A educação integral é citada com esse contexto, como “garantia do trabalho metódico, adequado, remunerado e salutar”, tem como intuito controlar as classes populares. Ainda não era possível visualizar uma educação pensada no ser como único e integral como atualmente. Mas, uma educação que seja pautada aos interesses econômicos e que gerasse mão de obra para o mercado de trabalho, gerando lucros aos empregadores.

Pensar a educação igualitária até então, seria entrar em confronto com vários interesses, dentre eles políticos, sociais, culturais e econômicos. Nessa conjuntura, efetivar políticas públicas voltadas para a educação de uma forma mais ampla e que minimizasse as desigualdades sociais não seria relevante, pois o perfil da sociedade estava agregado de preconceito, racismo, individualidade e segregações. Assim, pensar educação para todos, não seria possível quando o Estado não toma as principais decisões e está atrelado a elite. Segundo Ferreira (2020, p. 2870), “o Estado como principal apaziguador das desigualdades não o faz, por estar diretamente ligado à elite que possui o poder de criar leis que legitimam suas ações e monopolizam os recursos”. Portanto, não era prioridade efetivar políticas que estimulasse e priorizasse a educação de forma integral, objetivando recompor ou possibilitar a aprendizagem da população que eram excluídas da sociedade. Enfim, a partir dos anos 20 é que o entusiasmo e a esperança por uma educação mais ampla e que busque abranger uma parte mais efetiva da população começa a surgir com maior eficiência, mas ainda, com debilidades e empecilhos.

Um dos pontos centrais dos debates eram as barreiras impostas pela legislação, com o intuito de superar os bloqueios que dificultavam a ampliação da atuação do Estado para intervir com mais eficiência na educação, pois, possibilitaria um ensino mais igualitário, inclusivo em todas as dimensões e eficiente, conduzindo o país à modernidade.

A educação integral, portanto, durante esse período não era possível viabilizar por diversos motivos, dentre eles, a falta de investimentos em uma educação qualitativa, visando o ser humano em sua totalidade, buscando integrá-lo a diversos mundos, assim como, também, a falta de sensibilidade em pensar no outro um olhar de igualdade de direitos e como cidadão brasileiro.

Nesse contexto, Carvalho (2018) enfatiza que durante o percurso da Contemporaneidade, o Brasil tem passado por vários ciclos de ajustes na implementação do modelo rentista-neoextrativista, procurando se enquadrar nas exigências do mundo capitalista,

tardiamente, dependente e subordinado. Com a inserção ao capitalismo financeiro, desenvolve uma dupla dependência: mera plataforma de acumulação financeira com juros elevadíssimos e volta a ser um exportador de commodities agrícolas e minerais. Entretanto, esses ciclos de ajustes possuem seus avanços e retrocessos, dependendo de quem ou grupo está liderando o país. E é sobre esse olhar que será pensado a análise da contemporaneidade brasileira e as conexões desses ciclos com a educação.

Contudo, em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição brasileira foi promulgada, representando um marco central na redemocratização do país e na inauguração de um Estado democrático de direito, objetivando a cidadania e dignidade, assegurando o exercício de direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. Além disso, no que concerne ao papel da Administração Pública, consagra a supremacia dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade e afirma a necessidade de concurso para acesso aos cargos e empregos públicos, numa clara rejeição ao patrimonialismo e clientelismo que predominavam em determinados setores públicos.

Em relação à educação no seu Art. 205, a Constituição aborda que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Portanto, é nesse momento que se observa o primeiro passo para uma mudança qualitativa em relação à educação, visando a integralidade do indivíduo como dever do Estado e da família.

Os anos 1980 foram marcados por avanços e retrocessos. Na economia, o Brasil vivenciou uma crise econômico-financeira, com mudanças de moeda e cobrança da dívida externa. O Estado se alinhando aos ajustes macroeconômicos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e atrelado à corrupção nacional. Assim, o capital nacional volta-se para aplicações financeiras atraído pelas altas taxas de juros diante de um Estado ainda em construção, com ideais neoliberais surgindo e buscando se adequar ao mundo no novo modelo de liberação econômica.

No governo de Fernando Henrique (FHC), também, foi criado o Programa dos Direitos Humanos no Brasil, em 13 de maio de 1996, recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos, com o intuito de proteger a existência humana. Além de viabilizar a institucionalização de políticas públicas voltadas para minimizar ou

impedir a prática de violações de direitos humanos e consolidar a democracia. A política de direitos humanos deve integrar todas as outras políticas do governo considerando a igualdade entre todos os cidadãos.

Nesse contexto, na educação, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996 (LDB) em 20 de dezembro de 1996, que está em vigor até os dias atuais. A LDB baseou-se no princípio do direito universal à educação para todos e trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como; a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica; gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares (art. 3 e 15); educação básica obrigatória e gratuita, a partir dos 04 anos de idade (art. 4); carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24); Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26); estabelece 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 e o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art. 34); formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62); a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69).

Diante do que foi colocado, no contexto do governo FHC, é nítida a necessidade de promover políticas voltadas para o social, direitos humanos e educação. O Brasil entrava em um mundo globalizado, pós-guerra fria, existindo a cobrança de ajustes para que o país se consolidasse na política capitalista neoliberal, de forma tardia e dependente. Com a educação não seria diferente.

Carvalho (2022) afirma que, no ciclo de ajustes da era petista ocorreram vários avanços nas políticas voltadas para o social, desenvolvimento econômico e incentivos à educação, com o intuito de minimizar as desigualdades sociais, raciais e econômicas.

O governo petista (PT - Partido dos Trabalhadores) durou 14 anos: os primeiros 8 (2003 a 2010) anos liderados por Luís Inácio Lula da Silva e os 6 últimos anos liderados por Dilma Rousseff (2011 a 2016), que foi destituída do poder após um golpe através de um

impeachment em 2016, um divisor de águas, desencadeando uma nova reconfiguração do Estado brasileiro.

O governo petista herdou do governo anterior (Governo FHC), uma política neodesenvolvimentista e neoliberalista, apesar de menos rígida e com várias implementações nas políticas sociais e econômicas. Os ideais neoliberais são observados no superávit primário, controle da inflação, autonomia do Banco Central, política cambial de juros agregado a estabilidade inflacionária, manutenção do pagamento da dívida pública, reforma da previdência, dentre outros. Desse modo:

Infelizmente, a chegada do PT ao governo federal em 2003, longe de contribuir para minar a hegemonia neoliberal, como todos esperavam, reforçou-a de modo significativo. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para esta política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e abriu assim caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós. Estamos assistindo a uma das características mais significativas dos processos de ‘revolução passiva’, àquilo que Gramsci chamou de ‘transformismo’, ou seja, a cooptação das principais lideranças da oposição pelo bloco no poder. (Coutinho, 2006, p. 193)

Porém, vivenciando um antagonismo, o governo petista implantou políticas protecionistas para o mercado interno, resultando na redução do *superávit* primário e dos *spreads* bancários, pilares da política econômica neoliberal. Contudo, mesmo tendo orientação neoliberal, o governo contradiz o sistema com políticas como o aumento do salário-mínimo e assistência social, visando uma maior distribuição de renda e redução dos altos índices de pobreza, minimizando a grande concentração de renda existente. Mas, ao mesmo tempo, a política citada beneficiava outros setores da burguesia, entre eles, os setores produtivos como a indústria, o agronegócio exportador, as exportações de commodities, política Industrial e o setor petrolífero.

O antagonismo presente no governo petista, é segundo Paccola e Alves (2018), “resultado da correlação de forças que se operou na sociedade brasileira e das disputas de classe no Bloco no poder, as quais configuraram o modelo político dominante do período.” Diante disso e refletindo sobre políticas públicas, a educação teve um olhar privilegiado nesse período, Lula enfatizava em seus discursos que “educação não seria um gasto e, sim, investimento”. E assim, com Lula e Dilma o orçamento da educação cresceu fortemente: de R\$ 50,6 bilhões em 2002 para R\$ 132,3 bilhões em 2015, em valores atualizados pela inflação

para 2021, um aumento real de 161,7%, segundo dados do Siga Brasil. Com esse investimento foram construídas mais creches, escolas em tempo integral e mais repasse de recursos com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Os professores conquistaram piso salarial nacional e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica garantiu curso superior aos educadores ainda sem graduação. Além de instrumentos de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que objetivavam analisar a qualidade e corrigir deficiências da educação. É importante ressaltar, que este foi um período de grandes conquistas na educação, em que as pessoas passaram a ser vistas como um ser integral em sua totalidade.

É perante esta sensibilidade de humanidade e de compreensão das disparidades existentes na educação que surge no governo Lula, a implementação do Programa Mais Educação, com o intuito de minimizar as desigualdades presentes na educação, diante das injustiças sociais existentes no Brasil. Além de programas como o citado, a educação integral passa a se tornar vigente nas escolas em Tempo Integral, como as Escolas Profissionalizantes do Estado do Ceará, a partir de 2008, propiciando aos jovens do ensino médio, fazer atrelado ao currículo regular um curso profissional, encaminhando-o ao mercado de trabalho. Portanto, durante o período petista trouxe inúmeros avanços em relação à educação brasileira. Mas, analisar se esses avanços prosseguiram ou são viáveis até os dias atuais, especialmente, em relação ao Programa Mais Educação e se foram alcançados seus objetivos em sua totalidade são questionamentos ainda a serem analisados, vivenciados e refletidos ao alcance das respostas da sociedade a que está destinado.

Carvalho (2022), aborda que no governo de Jair Bolsonaro, o ciclo de articulação do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo político-cultural, observa-se o retrocesso, como o desmonte da democracia (que surgiu no golpe de 2016, destituindo Dilma da presidência, e foi fortalecido por esse governo), negacionismo e vários direitos ameaçados. Enfim, é válido ressaltar, as nuances e contradições vivenciadas de uma forma tão aterrorizante neste período da contemporaneidade do país chamado Brasil.

Desde o início do governo Bolsonaro, que sua administração foi desenvolvida em diversas contrariedades, teorias conspiratórias, conflitos internos e notícias falsas como as *fakes news*. Durante seu governo, ocorreram inúmeras privatizações, Reforma da Previdência (atingindo de forma desumana os mais pobres), trabalho precário e informal, desigualdade e

pobreza cresceram, extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) e políticas consideradas eficientes no combate à fome (fazendo o Brasil voltar ao Mapa da Fome), ao meio ambiente, cultura, ciência e educação. Além de promover ataques às instituições democráticas e negar a ciência e a importância das vacinas, desestimulando o uso de máscaras durante a pandemia da COVID-19, minimizando a doença e defendendo tratamentos sem eficácia, sendo condenado no Tribunal Permanente dos Povos por crime contra a humanidade. Finalizou o governo deixando o país endividado, e com redução do valor real do salário-mínimo, desde o Plano Real. Foi um período de constantes ameaças à democracia brasileira, com referências à ditadura militar, fechamento do congresso e outras instituições democráticas.

O novo governo petista (2023) simboliza o renascimento da democracia, depois de um intervalo de quatro anos de turbulências e desmontes da sociedade e política brasileira. Representa a esperança da reconstrução do país, da ciência, da educação, da cultura, do respeito à democracia e diversas manifestações sociais, etnias, religiões, culturais e crescimento econômico.

Fundamentado no que foi exposto, podemos concluir que a construção da história da sociedade brasileira e da educação foram alicerçadas com disparidades, resultando em desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. A educação, inicialmente, não era para todos, sendo elitizada, favorecendo as classes mais abastadas e, portanto, não alcançava a toda população. Teixeira (1962) critica esse tipo de educação e fomenta novas possibilidades de uma educação integral em uma comunidade socialmente integrada. Vejamos:

A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Dêste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o sportsman, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Portanto, fazer uma análise reflexiva, contextualizando todos os aspectos envolvidos no processo da construção da sociedade é preciso, pois remete a reflexões sobre a real efetivação das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (11994/996) determina no art. 34, § 2º que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Assim, a Educação Integral tem como “princípio o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens em todas as suas dimensões, ou seja, física, cognitiva, emocional, social e cultural, além de considerá-los como sujeitos de direitos, inseridos em determinado contexto socioeconômico”. Desse modo, possibilitará novas atitudes, novos olhares, referentes à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO): o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - 1996) educação integral e escola em tempo integral destaca-se no artigo 34 que normatiza a jornada para o oferecimento do ensino fundamental. O parágrafo segundo do referido artigo faz referência clara e objetiva no sentido da ampliação do tempo de permanência dos alunos de ensino fundamental nas escolas:

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

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

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

Nesse contexto, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018, p.14) afirma que:

de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de

aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Logo, ressalta-se que, a definição de educação integral de acordo com a BNCC se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar formas de existir.

Educação integral e a educação em tempo integral são conceitos diferentes, mas que podem ser complementares. A educação integral baseia-se no desenvolvimento integral do aluno, considerando todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, podendo ocorrer em período regular ou em carga horária ampliada, concebendo as vivências e realidade desse indivíduo.

Quanto a educação em tempo integral, alinhando-se com a meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) que determina: 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, enfatiza a ampliação da jornada escolar, oferecendo atividades extracurriculares, como dança, música, esportes e recomposição da aprendizagem. Mas, não necessariamente, assegura uma educação integral compreendendo todas as dimensões do indivíduo.

Portanto, os termos podem ser parecidos e muitas vezes usados como sinônimos, mas educação integral é diferente de educação em tempo integral. Assim.

Uma escola de educação integral pressupõe a ampliação da jornada para atender os seus objetivos. Porém, esse não é o único elemento-chave da educação integral. O ensino em tempo integral é necessário, mas não o suficiente. As escolas precisam trabalhar também o currículo e a integração com território. (Garcia, 2023, p.3.)

Desse modo, se a escola tem ampliação na jornada escolar, em que as atividades esportivas, culturais e diversidades dos componentes curriculares não estão presentes e prioriza-se atividades de recomposição de aprendizagem em português e matemática, não ocorre uma educação integral, tornando-se a contribuição para o desenvolvimento dos alunos restrita a essa atuação focada em recomposição da aprendizagem e não ampliada como a educação integral propõe.

Há diversos fatores para que a educação integral não seja efetivada em escolas de tempo integral. Ainda segundo Garcia, formação para os profissionais na perspectiva de novas diretrizes e planejamentos diferenciados, falta de recursos e infraestruturas, como: espaços adequados que oportunizem atividades como esportes, artes e higienização, alimentação adequada e um currículo que seja pensado integrando todas as dimensões:

Se as atividades são realizadas em turnos separados, por exemplo, reforça uma visão tradicional onde no turno tem as disciplinas e no contraturno tem o lazer e a fruição de atividades complementares. A gente tem que conseguir integrar esses dois turnos num período onde iremos trabalhar com as questões previstas na BNCC e também com a ampliação dos saberes locais, da relação com o território, autonomia e protagonismo dos estudantes. (Garcia, 2023, p.6).

Quando falamos em escola de tempo integral, não podemos esquecer os precursores como Anísio Teixeira com a sua experiência da “Escola Parque” (1900-1971) na Bahia e Brasília. Segundo Gadotti (2009) eram propostas que se baseavam em um currículo flexível e que alternavam atividades intelectuais e práticas como esportes, artes, música, dança e outras ações, tendo o aluno como o centro e protagonista da sua aprendizagem:

A escola tem, pois, de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Dêste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o sportsman, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança. (Teixeira, 1962, p.5)

Outro nome importante é Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Os Cieps de Darcy Ribeiro foram baseadas no formato de Teixeira, em que tinha como proposta pedagógica a não reprovação. Assim, “ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação” Gadotti (2009). Maurício (2006, p. 66) analisa os Cieps como:

A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a

criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Ribeiro (2018, p. 28), salienta o Programa Especial de Educação implementado com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs),

Outra meta fundamental do Programa Especial de Educação é instituir progressivamente uma nova rede de escolas de dia completo – os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – que o povo passou a chamar de Brizolões. Eles também estão sendo implantados nas áreas de maior densidade e de maior pobreza. Projetados por Oscar Niemeyer, são edificações de grande beleza que constituem orgulho dos bairros onde se edificam. Cada um deles compreende um edifício principal, de administração e salas de aula e de estudo dirigido, cozinha, refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Num outro edifício fica o ginásio coberto que funciona também como auditório e abriga os vestiários. Um terceiro edifício é destinado à biblioteca pública que serve tanto à escola como à população vizinha. Neste edifício se integram também instalações para abrigar 24 alunos-residentes.

Paulo Freire (1987), com sua visão libertadora da educação em sua obra “Pedagogia do oprimido”, direciona sua visão para uma educação voltada em sua integralidade, preparando o indivíduo para a vida, rompendo com a educação “bancária”, trazendo uma concepção dialógica, crítica e consciente. Com esse viés, não é possível pensar uma educação integral que não seja libertadora. Nesse viés,

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Paulo Freire, 1987, p.44)

Gadotti (2009) aborda que a “escola pública precisa ser integral, integrada e integradora”. Isso significa que as escolas públicas precisam conversar com todos os membros da comunidade escolar e propor englobar ao Projeto Político Pedagógico da escola parcerias com todas as composições sociais da comunidade, interagindo nos diversos espaços com o objetivo de consolidar uma educação integral que consiga abranger as dimensões

inseparáveis: quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) e qualitativa (formação integral do ser humano).

Enfim, é importante salientar que Leclerc e Moll (2012) ao fazer um contraponto entre Cavaliere (2010) e Moll (2010) sobre suas concepções de educação integral destacam a distinção e aproximação entre os conceitos:

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (Cavaliere, 2010, p. 1).

Cavaliere, enfatiza que educação integral é uma ação de integração entre a intencionalidade na vivência escolar e a concepção mais ampla das vivências que fazem parte da realidade social, cultural e afetiva do indivíduo.

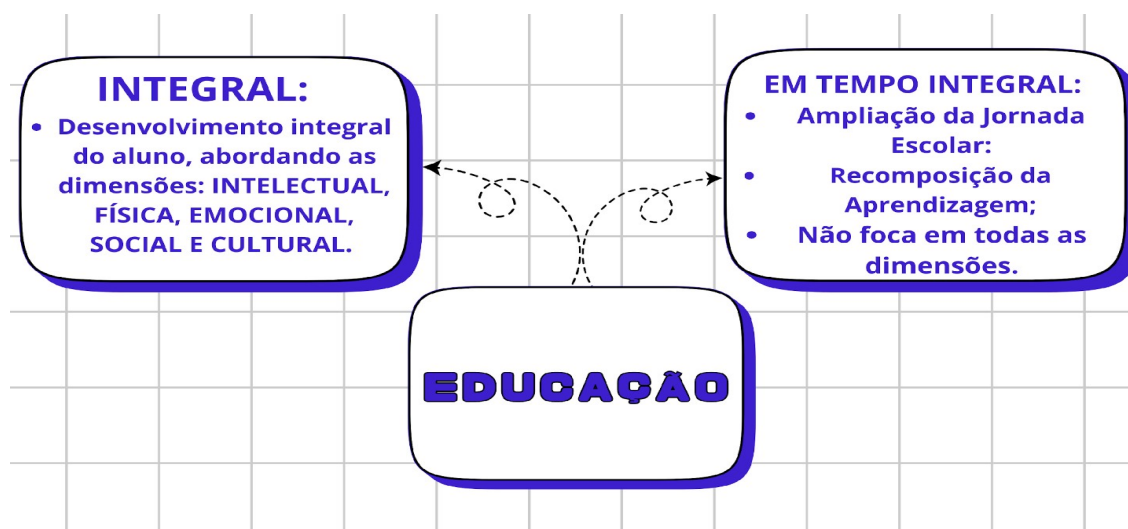
Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (Moll, 2010).

Assim, Moll salienta que escola de tempo integral se refere a jornada ampliada na carga horária, abrangendo a educação integral do ser, considerando todas as suas dimensões, aproximando-se do conceito de Cavaliere.

Com o intuito de uma melhor compreensão no que se refere a diferenciação entre educação integral e educação em tempo integral, é importante considerar as nuances que permeiam as suas práticas no cotidiano escolar. Embora os conceitos estejam relacionados, não são sinônimos. É possível ter escolas em tempo integral que mantêm um modelo pedagógico tradicional, sem garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Por outro lado, a proposta de educação integral costuma demandar maior tempo de permanência na escola, para que as diferentes dimensões de aprendizagem sejam contempladas.

Vejamos a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Desta forma, percebe-se que a educação integral vai além da ampliação do tempo de permanência na escola, envolvendo uma formação que considera múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a relação entre família e escola torna-se ainda mais relevante, pois a integração entre esses dois ambientes é importante para a garantia de uma educação que contemple não apenas o ensino formal, mas também a formação social, emocional e cultural dos estudantes. Assim, compreender como esses agentes educativos interagem e se complementam é fundamental para a efetivação de uma educação que seja deveras integral. Abordaremos as particularidades da relação família e escola a seguir.

3.3 Relação família e escola

Somente a partir do século XVIII, a infância passou a ser reconhecida como uma fase distinta da vida, deixando de ser vista como uma mera extensão da vida adulta. Com o tempo, a valorização das necessidades e potencialidades infantis resultou na criação de leis e políticas de proteção que garantem direitos fundamentais, como saúde, educação, segurança e desenvolvimento social e afetivo. Nesse contexto, a escola assumiu um papel cada vez mais presente na vida das crianças, sendo chamada a contribuir para sua formação e emancipação, ainda que nem sempre esteja plenamente preparada para essa responsabilidade (Almeida, 2005; Fonseca, 2024).

Atualmente, a escola busca cumprir legislações que asseguram a proteção e promoção da infância, mas frequentemente enfrenta desafios que antes eram exclusivamente da família. Enquanto algumas crianças lidam com a ausência parental e a falta de acompanhamento escolar, o que pode afetar seu desempenho e aumentar a evasão, outras vivenciam um controle excessivo por parte da família, percebendo-o como uma invasão. Apesar dessas dificuldades, é evidente que um acompanhamento equilibrado da vida escolar dos estudantes está associado a melhores resultados de aprendizagem e a um desenvolvimento mais saudável (Fonseca, 2024).

Para Oliveira e Marinho-Araujo (2010) a educação e a escola estão intimamente ligadas, mas não são dependentes uma da outra, pois a educação ocorre tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A família desempenha um papel importante nesse processo, sendo responsável pela transmissão de valores, costumes e normas sociais que permitem a inserção da criança na cultura em que vive. Essa responsabilidade é conhecida como educação primária, pois orienta o desenvolvimento e a aquisição de comportamentos considerados adequados dentro da sociedade.

A escola, por sua vez, tem a função de socializar o saber sistematizado, proporcionando o acesso ao conhecimento elaborado e à cultura erudita. Diferente da educação familiar, que se baseia no senso comum, a escola se relaciona com a ciência e as áreas específicas do conhecimento. Assim, família e escola possuem funções distintas, mas complementares, sendo fundamental reconhecer suas especificidades e a colaboração necessária entre ambas na formação dos indivíduos (Oliveira; Marinho-Araujo, 2010).

Essa percepção, é ratificada por Libâneo (2013), segundo o autor, enquanto a família estabelece as bases iniciais da educação, a escola se configura como o espaço formal para a transmissão do conhecimento sistematizado. Como instituição social, sua responsabilidade é garantir o acesso dos alunos ao saber científico e cultural acumulado ao longo da história, reduzindo a distância entre o conhecimento cotidiano e aquele adquirido por meio da escolarização. Nesse sentido, a escola complementa o papel da família ao proporcionar um ambiente estruturado para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades específicas. Sua função vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo também a formação do pensamento crítico e a preparação dos estudantes para a vida em sociedade.

Nesse sentido, Garcia, Cia e Capellini (2022) destacam que a relação entre família e escola é meio para o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo aspectos motores, afetivos, psicológicos, sociais e intelectuais. Por isso, é fundamental que essa parceria seja incorporada ao planejamento do professor, não sendo tratada apenas como uma medida emergencial. Rambo, Almeida e Martins (2023), reforçam que conhecer o aluno e sua família permite identificar potencialidades e necessidades, possibilitando um ensino mais adequado e alinhado às demandas individuais dos estudantes.

O envolvimento dos pais no ambiente escolar traz benefícios concretos, como melhora no desempenho escolar, maior assiduidade, bom comportamento, redução de reprovações e menor taxa de evasão escolar. Esses fatores evidenciam a importância de fortalecer a cooperação entre educadores e famílias, garantindo um processo educativo que detenha maior efetividade e acolhimento para os alunos (Garcia; Cia; Capellini, 2022).

Além disso, é importante destacar que a parceria entre família e escola não deve se limitar apenas à comunicação esporádica ou a reuniões pontuais. A construção de um vínculo sólido exige um diálogo contínuo e estratégias que incentivem a participação ativa dos responsáveis no cotidiano escolar (Silva, 2023). Projetos colaborativos, atividades que envolvam a família no aprendizado dos alunos e canais de comunicação abertos são algumas das formas de fortalecer essa relação, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e motivador.

Outro aspecto relevante é o papel dos professores e gestores escolares na mediação dessa parceria. Cabe à escola desenvolver iniciativas que aproximem as famílias do espaço escolar, esclarecendo seu papel na educação dos filhos e criando um ambiente de acolhimento (Rodrigues, 2021). Ao mesmo tempo, é essencial que os pais compreendam que seu envolvimento não se restringe à cobrança por notas ou disciplina, mas inclui a valorização do processo educativo como um todo, estimulando a curiosidade, a autonomia e o gosto pelo conhecimento (Buzzato, 2018).

Vale ressaltar que desafios sociais e econômicos podem dificultar a participação de algumas famílias no acompanhamento do processo do desenvolvimento de seus filhos. Realidades como jornadas de trabalho extensas, baixa escolaridade dos responsáveis e dificuldades financeiras podem impactar diretamente esse vínculo (Robinson, 2017). Por isso, é fundamental que políticas educacionais contemplem estratégias de inclusão, garantindo que

todas as famílias, independentemente de suas condições, tenham acesso a meios eficazes de participação na vida escolar dos estudantes.

Ademais, a efetividade da parceria entre família e escola depende do reconhecimento mútuo da importância de cada instituição na formação dos alunos (Johnson; Pugach; Hawkins, 2017; Ishimaru, 2017). Quando há colaboração, diálogo e engajamento, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, permitindo que eles construam uma trajetória acadêmica mais significativa e bem-sucedida (Leithwood, 2021).

Nesse sentido, dada a sua relevância, a relação entre família e escola tem sido amplamente estudada na academia, destacando-se sua importância para o desenvolvimento integral do estudante. Tanto a família quanto a escola são ambientes fecundos de aprendizagem e podem atuar como facilitadores ou dificultadores desse processo. Esse entendimento, é fortalecido a partir legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece a educação como uma responsabilidade compartilhada entre família e Estado, reforçando a necessidade de colaboração entre essas instituições para garantir uma formação mais completa aos alunos (Santana *et al.*, 2024).

Nesse contexto, a participação da família é essencial no acompanhamento do processo de aprendizagem na vida escolar desde a infância, essa parceria possibilita uma motivação mais efetiva contribuindo nas vivências relacionadas às diversas atividades do cotidiano pedagógico da escola.

Isto posto, considerando as nuances do processo de aprendizagem relacionadas aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e dando continuidade a compreensão Programa Aprender Mais Escola, veremos na seção a seguir a trajetória, expansão e configuração da Educação Integral em Fortaleza.

4 TRAJETÓRIA, EXPANSÃO E CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM FORTALEZA

A presente seção desta dissertação dedica-se a contextualizar e perscrutar a consolidação da educação em tempo integral na rede pública municipal de Fortaleza, delineando suas principais diretrizes, políticas e programas implementados ao longo dos últimos anos. Inicialmente, explora-se a trajetória da educação em tempo integral no município, destacando suas origens, marcos legais e avanços institucionais, bem como os desafios enfrentados para garantir o acesso e a permanência de estudantes em contextos marcados por vulnerabilidade social. Em seguida, o foco recai sobre o Programa Mais Educação e sua posterior reconfiguração como Programa Aprender Mais, apresentando os objetivos, as estratégias pedagógicas e o papel dessas iniciativas na promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Por fim, aprofunda-se a análise no Programa Aprender Mais Escola, enfatizando seu conteúdo institucional, suas especificidades, e efetividade observada na comunidade escolar.

4.1 Educação em Tempo Integral no Município de Fortaleza

A Rede de Educação Municipal de Fortaleza é dividida em seis distritos de educação, abrangendo uma diversidade de territórios, composta por instituições de ensino em diversas regiões da cidade, atendendo tanto áreas mais centralizadas, como as de maior vulnerabilidade socioeconômica. Ao todo são 624 unidades escolares que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, com foco na promoção do acesso e permanência dos alunos na escola. A Secretaria Municipal de Educação (SME) tem como objetivo proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, considerando suas especificidades e necessidades. Nesse contexto, são desenvolvidas políticas e programas voltados para a melhoria do ensino, como a ampliação da jornada escolar, a implementação de projetos pedagógicos inovadores e ações de inclusão e valorização dos profissionais da educação. Além disso, a rede é caracterizada por seu compromisso com a universalização do acesso à educação e a busca pela redução das desigualdades educacionais, enfrentando desafios relacionados ao contexto socioeconômico das comunidades atendidas.

A Educação em tempo integral em Fortaleza, inicia-se com o Programa Mais Educação implementado a partir de 2008, em 182 escolas da rede pública de ensino municipal, que atendiam aos critérios estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo continuidade nos anos subsequentes.

Em 2013, a SME, em parceria com o Instituto de CoResponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Natura, começa o processo para implantação da política de educação integral em seis escolas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) dos seis distritos de educação, adaptando suas estruturas física e organizacional, com base em indicadores como: alto nível de vulnerabilidade socioeconômico da localidade, que geram indicadores de violência, retenções consecutivas e abandono escolar. explica-se:

Em 2013, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, através do Decreto nº13.263, criou, “no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza as escolas de tempo integral, com objetivo de promover a implantação sistemática do ensino integral.” (Fortaleza, 2013a, p. 6). Esse decreto reafirmou o compromisso histórico de Fortaleza com a educação integral, materializado em sua Lei Orgânica, no artigo 271, onde a “implantação progressiva da oferta de escolas em tempo integral” (Fortaleza, 2006) compõe o conjunto de deveres do Município com a educação. (Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral, 2024)

Assim, em 2014, foi implementada a jornada escolar de oito horas diárias, atendendo 1.969 estudantes, nas seis primeiras Escolas de Tempo Integral (ETI) da rede de ensino municipal de Fortaleza. Em 2015, a SME fez adaptações em mais seis (6) escolas também de Ensino Fundamental, anos finais, atendendo mais 1.699 alunos, totalizando doze (12) escolas e 3.668 alunos contemplados com esse tipo de atendimento. As primeiras escolas, com Escola de tempo integral foram: Escola Aldemir Martins (Barra do Ceará), Antonieta Cals (São João do Tauape), Maria do Socorro Alves Carneiro (bairro Vila Peri), Escola Filgueiras Lima (Jardim América), Dom Antônio Almeida Lustosa (Bom Jardim) e José Carvalho (Messejana). Cavalcante e TELES (2017), enfatizam,

A Escola em período integral é uma tentativa de renovação do ensino público brasileiro, pois busca romper com os dogmas da escola tradicional mediante à reestruturação organizacional da escola, criando espaços educativos e oferecendo a crianças e adolescentes maior tempo de permanência para formar o aluno integral, ou seja, de trabalhar o estudante de modo completo, mesclando aulas curriculares com atividades socioeducativas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, as crianças de creche (zero a 3 anos de idade) são atendidas em tempo integral, (Creche, Centro de Educação Infantil - CEI ou Escola), recebem esse atendimento.

Garcia e Gussi (2017, p.3) abordam que:

Em Fortaleza, o município aderiu ao PME, pois respondia aos critérios estabelecidos. O IDEB de muitas de suas escolas encontrava-se abaixo de 2,9. Portanto, o PME foi implementado a partir de outubro de 2008 em 182 escolas e, em 2012, 221 escolas contavam com o programa, contemplando 26060 alunos, além de 221 coordenadores e monitores, com um investimento de R\$ 6.347.177,32. (SME).

As diretrizes para a Educação em Tempo Integral em Fortaleza são: Fortalecimento da política de ampliação da jornada escolar propiciando uma maior oferta de matrícula na escola de tempo integral; Garantia da qualidade do tempo escolar destinado ao aluno no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Tempo Integral e Compromisso com a aprendizagem significativa do aluno, expressa na permanente melhoria dos indicadores educacionais. Essas diretrizes perpassam pelos objetivos: proporcionar o desenvolvimento de uma educação integral que contemple o pleno desenvolvimento humano (afetivo, cognitivo, artístico, espiritual, esportivo, sociocultural), garantindo a infraestrutura necessária e a ampliação dos tempos e espaços educativos e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho docente, no sentido do uso de metodologias que favoreçam a execução de uma dinâmica curricular comprometida com a efetiva aprendizagem do aluno.

Nas Escolas de Tempo Integral (ETI, atualmente EMTI) existe um currículo diferenciado. Os alunos vivenciam rotinas e práticas para uma educação interdimensional, de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 17h, contam com três refeições diárias e têm em seu currículo, além dos componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a parte diversificada e as atividades complementares, como: Protagonismo, Projeto de Vida, Formação Cidadã, Estudo Orientado, Aprendizagem Orientada, Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica, Práticas Experimentais e disciplinas eletivas.

Além disso, os estudantes têm atividades em diferentes espaços, como: laboratório de informática, laboratório de ciências, laboratório de matemática, biblioteca, auditório, entre outros. Desde 2014, ano em que foram entregues as seis primeiras Escolas de Tempo Integral, a Prefeitura tem se comprometido cada vez mais com a ampliação progressiva da jornada escolar. Atualmente, as ETI ou EMTI estão presentes em toda a cidade de Fortaleza nos seis

distritos, totalizando 38 escolas, no ensino fundamental (anos iniciais e finais) tendo sua localização priorizada em área de vulnerabilidade social, buscando oferecer educação de excelência a todas as crianças e adolescentes do município.

A seguir, versaremos sobre o Programa Mais Educação, que faz parte da educação em tempo integral no município de Fortaleza.

4.2 O Programa Mais Educação/Programa Aprender Mais

A educação integral, dentro do Programa Mais Educação/Novo Mais Educação, surge com o propósito de um olhar para o indivíduo como ser integral, diante da realidade do contexto brasileiro, com o intuito de resgatar as disparidades existentes na educação.

A Educação em tempo integral em Fortaleza, inicia-se com o Programa Mais Educação implementado a partir de 2008, em 182 escolas da rede pública de ensino municipal, que atendiam aos critérios estabelecidos pelo FNDE, tendo continuidade nos anos subsequentes.

O Programa Mais Educação foi instituído pelo Ministério da Educação no governo pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 (Fortaleza, 2018), sendo depois intitulado Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, com a finalidade de promover nas redes estaduais e municipais de ensino o encaminhamento da educação integral que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, sete horas diárias, por meio de atividades lúdicas e optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte, lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção de saúde, comunicação e uso de mídias, investigação nas ciências da natureza e educação econômica. A Educação Integral na concepção do Programa Mais Educação, deve priorizar o ensino considerando o indivíduo como um ser único e portanto, garantir o seu desenvolvimento em todas as dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural).

O decreto nº 14.233, de 15 de junho de 2018 implementa o Programa Aprender Mais, regulamentando a atividade de voluntariado, monitores do programa, e dispõe sobre a prestação do serviço voluntário no âmbito da administração pública municipal direta e indireta. São atividades do Programa Aprender Mais: I – apoio à Alfabetização na Idade Certa; II – apoio à consolidação da aprendizagem no 3º ano do Ensino Fundamental; III –

programas de ampliação da jornada escolar, incluindo o Programa Novo Mais Educação, do Ministério da Educação através da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016; IV – fortalecimento da aprendizagem com foco na melhoria dos resultados da Rede de Ensino; V – busca ativa e combate ao abandono escolar; VI – protagonismo estudantil e docente; VII – fortalecimento da educação de jovens e adultos; VIII – apoio ao desenvolvimento da educação infantil.

Quanto ao decreto nº 15.558, de 17 de fevereiro de 2023, regulamenta a atividade de voluntariado no âmbito do Programa Aprender Mais e revoga o Decreto nº 14.233, de 15 de junho de 2018. Desse modo, Art. 1º Fica criado o Programa Aprender Mais, no âmbito da Rede Municipal da Educação, para o desenvolvimento de atividades voltadas para o fortalecimento da aprendizagem de todos os estudantes e melhoria da qualidade do ensino público. São atividades do Programa Aprender Mais: I - apoio à Alfabetização na Idade Certa; II - apoio à consolidação da aprendizagem em todas as etapas do Ensino Fundamental; III - programas de ampliação da jornada escolar; IV - fortalecimento da aprendizagem com foco na melhoria dos resultados da Rede de Ensino; V - busca ativa e combate ao abandono escolar; VI - protagonismo estudantil e docente; VII - fortalecimento da educação de jovens e adultos; VIII - apoio ao desenvolvimento da educação infantil; IX - mediação escolar e promoção da cultura de paz; X - apoio à educação inclusiva e nas atividades de inovação tecnológica e científica.

Nesse contexto, o Programa Aprender Mais tem 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, social emocional e cultural, visando melhorar a aprendizagem na proposta dos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano. (Fortaleza, 2023, p. 8)

O Programa Aprender Mais existe em várias modalidades, como: Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico, Turmas Avançadas e, recentemente foi lançado, também, uma nova modalidade dentro do programa, o Programa Integração UECE (FORTALEZA, 2025). O Programa Aprender Mais está integrado ao Programa de Fortalecimento da Aprendizagem e busca minimizar as desigualdades na

educação e recompor a aprendizagem dos alunos, considerando, também, as competências socioemocionais.

Logo, será enfatizado o Programa Aprender Mais Escola que é o foco principal desta pesquisa.

4.2.1 O Programa Aprender Mais Escola

O Programa Mais Educação ou Programa Novo Mais Educação, que era uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de minimizar as disparidades educacionais, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola, ampliando a jornada escolar, foi implementado no governo Lula e encerrado no governo de Bolsonaro. Enfim, é mais um retrocesso para a educação e para a sociedade brasileira.

Concomitante a esta realidade, a Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, implantou o Programa Aprender Mais, regulamentado através do Decreto Municipal nº 14.233 de 15/06/2018 e proporciona uma ampliação na jornada escolar diária de 4 horas para, no mínimo, 7 horas, totalizando ao menos 35 horas semanais e uma matriz curricular na perspectiva da educação em tempo integral para os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, possibilitando às escolas do município a darem continuidade aos objetivos propostos no Programa Mais Educação (extinto no governo Bolsonaro), principalmente, na recomposição da aprendizagem pós pandemia, na socialização e integração dos alunos ao espaço escolar.

Desse modo, avaliar essa política, suas vantagens, sua real efetividade no contexto escolar é relevante, pois percebe-se que, algumas políticas, fatalmente, demonstram-se inadequadas em determinados cenários ou pouco efetivas quanto aos seus objetivos. No município de Fortaleza-CE, faz-se necessário aprofundar a compreensão e análise do referido Programa, implementado a partir de 2008, inicialmente em 182 escolas da rede pública municipal, que atendiam aos critérios estabelecidos pelo FNDE. Atualmente, como Programa da Secretaria Municipal de Educação, denominado “Aprender Mais” busca alcançar todas as unidades escolares com o objetivo de minimizar as desigualdades relacionadas à aprendizagem, à cultura e ao desenvolvimento social. A Secretaria Municipal de Fortaleza atende através do Programa Aprender Mais, 280 unidades escolares e polos (CUCAs - Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte, escolas-areninhas, clubes, instituições

parceiras) em atendimento no contraturno e 33 ETIs - Escolas de Tempo Integral). Este programa foi implementado através do Decreto Municipal no 14.233 de 15/06/2018, e atualizado através do Decreto 15.558 de 17/02/2023, financiado pelo tesouro municipal. Enfim:

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 os outros dois no Ensino Fundamental com a Política das Escolas de Tempo Integral e o Programa Aprender Mais com as suas modalidades, como o Aprender Mais Escola, a Escola Areninha, projeto Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico e Turmas Avançadas. Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza (Fortaleza, 2023)

O Programa Aprender Mais, um dos eixos da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza, 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, 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.08).

Nesse contexto, O Programa Aprender Mais Escola tem 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, visando melhorar a aprendizagem na proposta dos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano. Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza (Fortaleza, 2023)

Diante do exposto, vejamos a figura 2:

Figura 2. Ações Pedagógicas – Programa Aprender Mais Escola



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Assim, as ações pedagógicas orientadas no Programa Aprender Mais Escola são: práticas de letramento, clubes de Língua Portuguesa e Matemática com suas estratégias de planejamento para os anos iniciais e anos finais, Projeto de vida/Educação patrimonial, temas integradores da abordagem transversal, eixos norteadores de arte e cultura, esporte e lazer e acompanhamento pedagógico e sugestões de rotina. O programa além de ter por objetivo fortalecer a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, oferece a possibilidade de desenvolver práticas artísticas, culturais e desportivas, lazer e Projeto de Vida/Educação Patrimonial através da ampliação da jornada escolar, e reduzir os índices de abandono, reprovação e distorção idade/ano. Assim,

Todas essas atividades devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, visando 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 suas vivências. Dentro do projeto, temos também, a oficina de Projeto de vida/Educação Patrimonial, que está alinhada à concepção do desenvolvimento integral do estudante, no que tange às competências e habilidades que o torne indivíduo capaz de viver, de ter consciência do seu papel social, fazendo bom proveito das situações com que se depara (Ceará, 2019, apud Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza Programa Aprender Mais, 2023)

Depois de discorrer sobre políticas públicas, educação integral e em tempo integral, é válido refletir sobre a perspectiva das famílias em relação a jornada escolar uma real efetividade na vida sociocultural, cognitiva e no desenvolvimento como ser integral dos alunos. Desse modo, considerando o Programa Aprender Mais Escola, é interessante avaliar as implicações do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 5^a ano do Ensino Fundamental na perspectiva das famílias.

5 O PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.

Esta seção se pauta em examinar de forma crítica a implementação e os resultados do Programa Aprender Mais Escola na escola pesquisada, a partir do contraste entre os fundamentos teóricos e institucionais da política e a experiência concreta vivida pelas famílias dos alunos atendidos. Nesse percurso, buscou-se articular a análise do conteúdo da proposta oficial do Programa com a percepção dos atores sociais diretamente impactados – as famílias –, destacando como as diretrizes e intenções institucionais se materializam (ou não) na rotina escolar, no cotidiano dos estudantes e no território marcado por vulnerabilidades.

A abordagem adotada nesta seção fundamenta-se tanto na análise dos dados empíricos coletados por meio de entrevistas quanto no cruzamento desses relatos com os eixos analíticos de conteúdo, temporalidade e territorialidade. Para tanto, a seção se estrutura em duas partes principais: na primeira, apresenta-se a metodologia adotada para a escuta das famílias, detalhando o roteiro de entrevistas, os eixos temáticos trabalhados e os principais resultados obtidos a partir da análise textual dos discursos. Na segunda, realiza-se uma discussão articulada entre as diretrizes oficiais do programa, as condições socioterritoriais do contexto estudado e as percepções familiares, evidenciando pontos de convergência e dissonância entre teoria e prática.

5.1 Análise por categorias

Conforme a proposta metodológica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizou-se o *corpus* da pesquisa em quatro categorias temáticas principais, que emergiram a partir da recorrência de conteúdos nas falas dos entrevistados e em diálogo com os eixos teóricos da pesquisa. O quadro 3 a seguir apresenta as categorias analíticas adotadas correspondente a cada eixo abordado:

Quadro 3 – Categorias de Análise

Categoria	Nome	Eixos de Análise
1	Conhecimento sobre o Programa	Análise de Conteúdo
2	Integração Familiar e Comunicação	Espectro Temporal e Territorial

	Escola-Família	
3	Impacto nos Hábitos de Estudo e Desenvolvimento da Aprendizagem	Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial
4	Suporte Adicional e Satisfação com o Programa	Análise de Conteúdo

Fonte: elaborado pela autora (2025)

As análises de cada categoria são detalhadas a seguir.

5.1.1 Categoria 1 – Conhecimento sobre o Programa

Nesta categoria, investigou-se a compreensão dos sujeitos entrevistados sobre o Programa Aprender Mais Escola. A maioria dos participantes compreende o Programa como uma iniciativa de reforço escolar voltada à superação das dificuldades de aprendizagem, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática.

A Entrevistada 1 esclarece: “O Programa tem um objetivo claro que é ajudar as crianças a serem alfabetizadas. [...] então no 5º ano, quem não completou sua aprendizagem, meu irmão ia à tarde para conseguir essa ajuda.”

Essa percepção é reiterada pela Entrevistada 2, que afirma: “É um reforço que a prefeitura deu para as crianças. [...] Foi um projeto que meu neto avançou muito com esse reforço.”

Outros participantes, como a Entrevistada 4, relataram não conhecer o nome formal do Programa, mas compreendem sua função: “Não conheço esse nome. Agora estou sabendo. Eu sei sobre o reforço. [...] ajudou a desenvolver muito mais.”

Tais compreensões evidenciam que, embora a nomenclatura institucional nem sempre seja de domínio das famílias, o objetivo do Programa – recomposição da aprendizagem – é compreendido pelos sujeitos.

Essa percepção dialoga com a proposta do Decreto Municipal nº 15.558/2023, que define como um dos objetivos do Programa Aprender Mais, o fortalecimento da aprendizagem com foco na melhoria dos resultados da Rede de Ensino.

A compreensão dos entrevistados também vai ao encontro da análise de Teixeira (1962), ao destacar a importância de a escola proporcionar atividades que promovam múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, inclusive através de reforço direcionado às defasagens individuais.

Do ponto de vista da política pública, as falas dos entrevistados confirmam o que Peters (2015) chama de ações governamentais com finalidade transformadora, ao apontarem melhorias de aprendizagem atribuídas diretamente ao Programa.

A partir da análise do conteúdo relacionado à esta categoria, é possível perceber que os entrevistados compreendem a proposta do Programa como uma ação de reforço escolar voltada à superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Embora muitos não conheçam a nomenclatura institucional do Programa, sua função é claramente identificada e valorizada pelas famílias. Esse fato evidencia uma lacuna na comunicação oficial, mas também demonstra que a finalidade prática da política pública tem sido bem assimilada pela comunidade.

As falas revelam um reconhecimento espontâneo dos benefícios proporcionados pelo Programa, com destaque para melhorias na aprendizagem de crianças que, em situações anteriores, apresentavam defasagens significativas. Essa percepção dos sujeitos dialoga com a proposta expressa no Decreto Municipal nº 15.558/2023, que define o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos resultados da rede como objetivos centrais do Programa Aprender Mais. Além disso, há uma sintonia com os pressupostos teóricos de Teixeira (1962), ao enfatizar a importância de atividades escolares que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, e de Peters (2015), ao considerar as políticas públicas educacionais como ações com potencial transformador.

Assim, percebemos que o Programa Aprender Mais Escola é reconhecido por sua funcionalidade e impacto positivo, mesmo que sua identidade formal ainda não esteja plenamente difundida. Os depoimentos reforçam sua legitimidade enquanto política pública eficaz, com potencial real de transformar trajetórias escolares por meio do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Ainda que haja espaço para aprimorar a comunicação institucional, os resultados apontam para uma aceitação social significativa e para a efetividade prática da iniciativa.

5.1.2 Categoria 2 – Integração Familiar e Comunicação Escola-Família

Esta categoria revela a percepção dos sujeitos quanto ao vínculo entre escola e família, destacando os canais de comunicação utilizados, a frequência do contato e o nível de participação dos responsáveis.

A Entrevistada 1 pontua: “A comunicação acontece mais por *WhatsApp* e caso fosse algo mais sério, e não conseguisse comunicar pelo *WhatsApp* a gente marcava ou era chamada para conversar quando ia pegar a criança na escola.”

Outros entrevistados apontam que a comunicação ocorre sobretudo pelos grupos digitais e pelas reuniões periódicas, como na fala da Entrevistada 2: “A comunicação acontece através de reuniões e comunicados nos grupos de *WhatsApp*.”

Essa dimensão da parceria escola-família é amplamente discutida por Garcia, Cia e Capellini (2022), ao afirmarem que a relação entre família e escola é meio para o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo aspectos motores, afetivos, psicológicos, sociais e intelectuais.

Nesse sentido, é possível interpretar que a existência de comunicação, mesmo que precária em alguns casos, já representa um avanço em relação ao histórico afastamento entre escola e comunidade em contextos vulneráveis.

A efetiva articulação entre família e escola, reforçada pela LDB (1996), constitui-se como um dos pilares para o sucesso de políticas públicas educacionais voltadas à equidade.

Evidenciamos nestas análises que os entrevistados reconhecem a existência de vínculos entre a escola e as famílias, especialmente a partir dos canais de comunicação utilizados para mediar esse relacionamento. As falas indicam que o *WhatsApp* é a principal ferramenta para o contato cotidiano, sendo complementado por reuniões presenciais quando necessário, o que demonstra uma tentativa de aproximação, ainda que nem sempre sistemática ou suficiente. A comunicação, conforme relatado, ocorre principalmente em situações pontuais ou por meio de comunicados nos grupos digitais, o que revela um modelo de interação que, embora limitado, já representa um avanço importante diante do histórico afastamento entre escola e comunidade, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social.

Esse movimento de aproximação é coerente com a perspectiva apresentada por Garcia, Cia e Capellini (2022), que defendem a relação escola-família como fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo não apenas a dimensão cognitiva, mas também os aspectos afetivos, sociais, motores e psicológicos. Mesmo quando a comunicação não é constante ou profundamente estruturada, o simples fato de haver canais abertos já aponta para um cenário mais promissor e participativo.

Do ponto de vista das políticas públicas, essa integração é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que reconhece a parceria entre escola e família como um dos pilares para a construção de uma educação mais equitativa e eficaz. Assim, constatamos que o Programa Aprender Mais Escola, ao fomentar essa interlocução, ainda que de forma incipiente em alguns casos, contribui para o fortalecimento do laço escola-comunidade e para a consolidação de uma cultura de corresponsabilidade pela aprendizagem dos estudantes.

5.1.3 Categoria 3 - Impacto nos Hábitos de Estudo e Desenvolvimento da Aprendizagem

Aqui foram analisados os efeitos do Programa nos hábitos de estudo e nos resultados escolares. Os dados revelam que houve avanços em áreas como leitura, produção textual e organização nos estudos, embora ainda haja desafios em matemática.

A Entrevistada 1 observa: “Em Língua portuguesa ajudou bastante. [...] houve uma melhora significativa. Na matemática, ainda sinto que ele tem muita dificuldade.”

A Entrevistada 3 reforça a mudança de atitude da filha: “Aprendeu a divisão e português melhorou também. [...] Hoje fala das dificuldades e diminuiu a rebeldia.”

Estes dados são coerentes com os objetivos do Aprender Mais, que prevê a ampliação da jornada escolar com foco na consolidação da aprendizagem (Decreto 15.558/2023).

Do ponto de vista pedagógico, os efeitos relatados pelos sujeitos podem ser interpretados sob a ótica de Gadotti (2009), que defende a educação como prática integral, envolvendo não apenas o cognitivo, mas também o social e o emocional.

Assim, percebe-se que o Programa, mesmo com limitações, tem provocado mudanças positivas nos hábitos de estudo e no envolvimento escolar, com maior protagonismo dos estudantes, em consonância com os fundamentos da educação integral.

A análise dos dados revela que o Programa tem contribuído significativamente para mudanças nos hábitos escolares dos estudantes, especialmente nas áreas de leitura, produção textual e organização dos estudos. Os relatos indicam que, embora persistam desafios em matemática, sobretudo em relação à superação de dificuldades mais complexas, há uma percepção clara de avanço no desempenho escolar e na postura dos alunos diante do processo de aprendizagem. As falas das entrevistadas mostram melhorias concretas, como o

domínio de conteúdos em Língua Portuguesa, o aprendizado de operações matemáticas básicas e uma maior disposição para enfrentar dificuldades, o que sugere um fortalecimento da autonomia e da autorregulação nos estudos.

Esses efeitos estão alinhados com os objetivos estabelecidos pelo Decreto Municipal nº 15.558/2023, que institui o Programa com o propósito de ampliar a jornada escolar e consolidar a aprendizagem dos alunos, em especial aqueles que apresentam defasagens. A partir dessa perspectiva, observa-se que o Programa não atua apenas sobre os aspectos cognitivos, mas também influencia positivamente nas dimensões sociais e emocionais da experiência escolar. Esse entendimento se aproxima da concepção de educação integral defendida por Gadotti (2009), que compreende a formação humana como um processo que vai além da aquisição de conteúdos, envolvendo também o desenvolvimento de atitudes, valores e competências socioemocionais.

Dessa forma, notamos que o Programa Aprender Mais Escola, mesmo enfrentando limitações e desafios pontuais, tem promovido mudanças importantes na forma como os alunos se relacionam com os estudos e com a escola. A ampliação da jornada escolar e o suporte pedagógico adicional oferecido aos estudantes contribuem para um maior engajamento, refletindo-se em ganhos no desempenho escolar e na construção de um protagonismo estudantil mais evidente. Esses resultados reforçam a relevância da política pública enquanto estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais e de promoção de uma aprendizagem mais significativa e integral.

5.1.4 Categoria 4 - Suporte Adicional e Satisfação com o Programa

Esta categoria discute se as famílias percebem que há suporte educacional e emocional extra, bem como seu nível de satisfação com o Programa.

De modo geral, os sujeitos demonstram satisfação, ainda que relatem lacunas importantes. A Entrevistada 1 destaca: “Acho que 50%. [...] Porque os monitores têm somente o Ensino Médio [...] é importante uma comunicação maior entre professores, gestão e monitores.”

A Entrevistada 5 pontua: “Quando minha filha precisou de um reforço mais individualizado [...] poderia ser mais aprimorado, o reforço de uma forma mais individualizada.”

A ausência de suporte adicional fora do escopo do reforço tradicional é percebida por muitos como uma limitação, mas não inviabiliza a avaliação positiva do Programa em geral.

Essas falas revelam um tensionamento entre a proposta de educação integral e as condições efetivas de implementação, apontadas por Garcia (2023), que adverte que o ensino em tempo integral é necessário, mas não o suficiente.

Assim, embora o Programa Aprender Mais contribua para a aprendizagem e a permanência dos alunos na escola, ainda há desafios a serem superados para que se alcance uma política verdadeiramente integral, em consonância com os princípios estabelecidos pela BNCC (2018) e pela LDB (1996).

Os dados evidenciam que, embora as famílias demonstrem satisfação geral com a proposta, também identificam lacunas importantes na sua implementação, especialmente no que diz respeito à qualificação dos profissionais e à oferta de um acompanhamento mais individualizado. As falas dos entrevistados revelam que há uma percepção positiva quanto aos impactos do Programa na aprendizagem dos estudantes, mas apontam a necessidade de um suporte mais robusto, que vá além do reforço escolar tradicional. A observação sobre a formação dos monitores, limitada ao Ensino Médio, e a carência de articulação entre esses profissionais, os professores e a gestão escolar, indicam fragilidades que comprometem, em parte, a efetividade da política.

Essas questões evidenciam um certo tensionamento entre o ideal da educação integral e as condições práticas de sua execução. Como alerta Garcia (2023), o ensino em tempo integral é uma medida necessária, mas por si só não garante a transformação desejada no processo educativo, sendo preciso considerar a qualidade das ações desenvolvidas, a formação dos profissionais envolvidos e a personalização do atendimento às necessidades dos alunos. A própria demanda por reforços mais individualizados, mencionada pelas famílias, aponta para a importância de estratégias pedagógicas que respeitem os ritmos e as especificidades de cada estudante, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que enfatizam a centralidade do aluno no processo educativo.

Dessa forma, constatamos que o Programa Aprender Mais Escola tem desempenhado um papel relevante no apoio à aprendizagem e na permanência dos estudantes na escola, sendo bem avaliado pelas famílias em termos gerais. No entanto, permanece o

desafio de avançar rumo a uma proposta mais integrada e qualificada, que contemple o desenvolvimento pleno dos alunos, com base em uma perspectiva de educação verdadeiramente integral, capaz de articular aspectos cognitivos, emocionais e sociais de forma consistente e estruturada.

5.2 Análise das percepções familiares com a utilização do software IRaMuTeQ

Para compreender as perspectivas das famílias sobre o Programa Aprender Mais Escola, foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturadas, organizado em quatro blocos temáticos que orientaram a coleta e análise dos dados (Apêndice A). Cada bloco do roteiro foi pensado para abarcar dimensões específicas da experiência familiar com o programa: o primeiro bloco investigou o nível de conhecimento sobre o programa e suas expectativas; o segundo abordou a integração familiar e a comunicação escola-família; o terceiro buscou compreender a efetividade do programa nos hábitos de estudo e no desenvolvimento da aprendizagem das crianças; e o quarto explorou tanto o suporte adicional oferecido quanto a satisfação geral das famílias, incluindo sugestões de melhorias. Essa estrutura permitiu trazer à tona, nuances e recorrências dos relatos, favorecendo uma análise mais consistente, articulada e alinhada aos objetivos da pesquisa.

A utilização do *software IRaMuTeQ* permitiu a aplicação de diversas técnicas de análise textual, cujos resultados foram representados por diferentes recursos gráficos que facilitaram a interpretação da estrutura dos conteúdos presentes nos discursos dos entrevistados acerca da temática investigada. Dentre essas técnicas, destaca-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que segmenta o corpus textual em classes temáticas, agrupando os trechos de fala de acordo com similaridades lexicais. Essa abordagem possibilita identificar os principais núcleos discursivos presentes nas entrevistas e compreender como os significados são organizados em torno de temas recorrentes, em consonância com os objetivos do estudo e com os blocos temáticos do roteiro de entrevistas semiestruturadas.

Além disso, a Análise Fatorial de Correspondências (AFC) representa graficamente essas classes temáticas em dois eixos semânticos – horizontal e vertical –, os quais refletem diferentes polaridades, permitindo visualizar a posição relativa dos temas e

suas inter-relações no interior do discurso dos participantes. Essa visualização favorece a identificação de convergências, divergências e articulações entre as diversas dimensões analisadas ao longo da pesquisa.

O grafo de similitude, por sua vez, evidencia as palavras de maior coocorrência e suas conexões diretas com outros termos, tornando possível identificar a rede semântica central que estrutura o discurso. Essa ferramenta destaca os conceitos-chave que organizam o restante do conteúdo, facilitando a compreensão de como as diferentes dimensões do Programa Aprender Mais Escola se interligam nos relatos dos entrevistados.

Já a nuvem de palavras apresenta, de modo visual e sintético, a frequência dos termos mais recorrentes no corpus analisado. Esse recurso auxilia na identificação dos focos discursivos e dos conceitos mais enfatizados pelos participantes, alinhando-se ao propósito de evidenciar os tópicos considerados mais relevantes no contexto do programa.

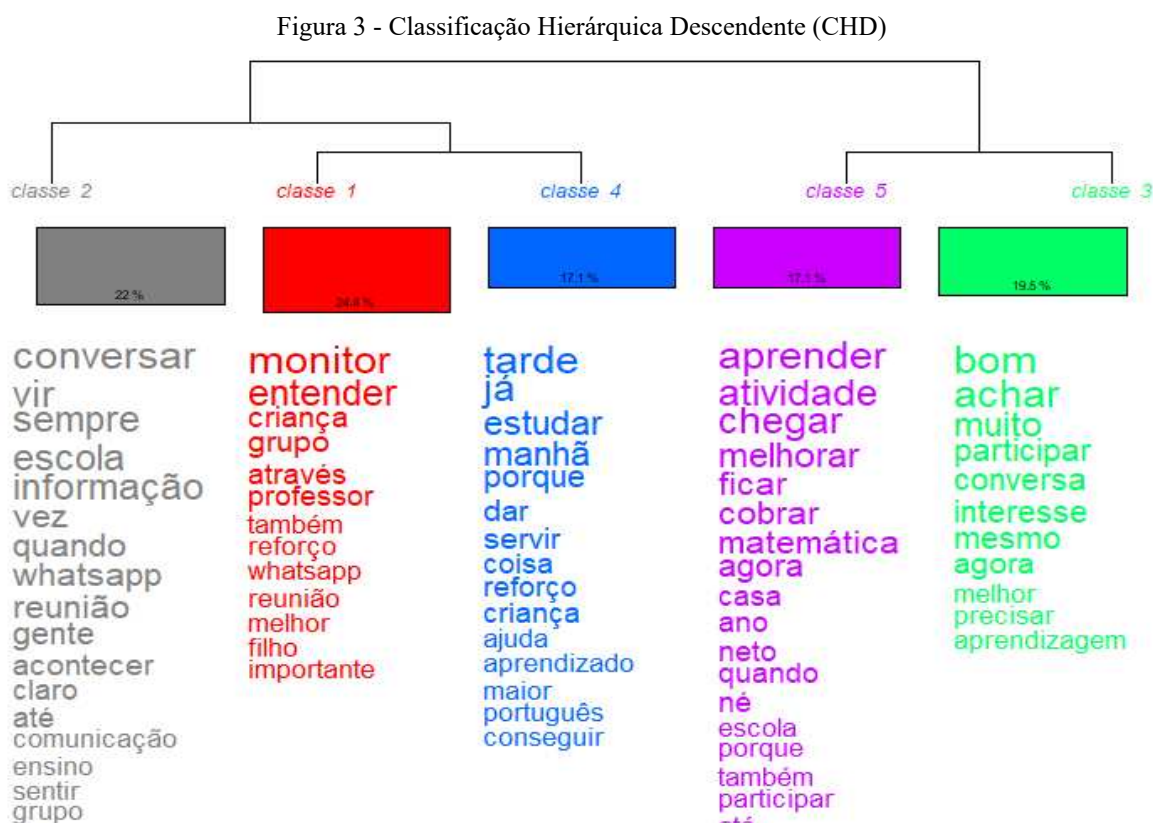
De maneira integrada, todas essas representações gráficas colaboram para aprofundar a compreensão da lógica discursiva predominante nos depoimentos, subsidiando interpretações qualitativas dos dados e permitindo uma análise consistente e detalhada das principais dimensões temáticas extraídas do material empírico, em sintonia com os objetivos delineados para o estudo.

5.2.1 Desenvolvimentos das análises com a utilização do software IRaMuTeQ

A fim de aprofundar a compreensão das perspectivas das famílias acerca do Programa Aprender Mais Escola, foi utilizada a Análise de Conteúdo com o apoio do *software IRaMuTeQ*, que possibilita a exploração lexical das entrevistas por meio de procedimentos estatísticos avançados. Essa etapa da análise busca evidenciar como os discursos dos sujeitos se organizam em torno de núcleos temáticos, identificando categorias emergentes e relações semânticas entre os termos mais recorrentes. Através de ferramentas como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise Fatorial de Correspondências (AFC), grafo de similitude e nuvem de palavras, torna-se possível visualizar graficamente as estruturas discursivas predominantes, contribuindo para uma interpretação mais objetiva e sistematizada dos dados. Os resultados apresentados a seguir permitem compreender, em profundidade, como as famílias experienciam o programa, quais

dimensões ganham centralidade em seus relatos e quais aspectos ainda demandam aprimoramento.

A seguir, apresenta-se a Figura 3, correspondente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD), gerada a partir das entrevistas realizadas. O objetivo dessa visualização é revelar, de forma estruturada, como os conteúdos se agrupam em torno de diferentes dimensões do Programa Aprender Mais Escola, tais como comunicação institucional, processos de ensino-aprendizagem, práticas de acompanhamento pedagógico, participação das famílias e sugestões de aprimoramento do programa.



Fonte: elaborado pela autora a partir do *software* IraMuTeQ

A análise das entrevistas realizadas com familiares de alunos do Programa Aprender Mais Escola, articulada aos eixos do roteiro e à Classificação Hierárquica Descendente (CHD), revela uma experiência múltipla, marcada tanto por avanços quanto por desafios. O primeiro destaque recai sobre a Classe 2 (cinza) – Comunicação Escola-Família, cujo nome foi escolhido devido à predominância de termos como “conversar”, “informação”, “*whatsapp*”, “reunião” e “comunicação”. Esses elementos aparecem com força nos relatos das

famílias, traduzindo o foco sobre as formas de contato e interação entre responsáveis e escola. A comunicação, apesar de ser constante por canais como *WhatsApp*, muitas vezes não aprofunda o entendimento do Programa, limitando o engajamento das famílias. Isso se evidencia especialmente no Bloco 1 do roteiro (Conhecimento sobre o Programa, Eixo: Análise de Conteúdo), em que muitos entrevistados, como o 01 e o 04, mostram que identificam o programa mais como um “reforço escolar” do que como uma iniciativa estruturada, apontando para lacunas na transmissão de informações. A presença (ou ausência) de comunicação eficaz, influencia diretamente o acompanhamento e as expectativas das famílias em relação ao desenvolvimento dos alunos.

Essa questão se amplia no Bloco 2 (Integração Familiar e Comunicação Escola-Família, Eixo: Espectro Temporal e Territorial) e dialoga fortemente com a Classe 1 (vermelha) – Acompanhamento Individualizado e Papel do Monitor. Essa classe recebeu esse nome a partir de termos recorrentes como “monitor”, “entender”, “professor”, “reforço” e “grupo”, que evidenciam o papel dos monitores no acompanhamento das dificuldades dos estudantes, principalmente nas áreas de português e matemática. O monitor é frequentemente visto como alguém capaz de dedicar mais atenção individualizada ao aluno do que o professor de sala, mas também surge como figura que precisa de maior qualificação e integração com a equipe escolar. O depoimento do entrevistado 01 ressalta a necessidade de uma comunicação mais clara entre professores, monitores e gestão, demonstrando que, para além da frequência no programa, é imprescindível que haja um alinhamento pedagógico e institucional para a real efetividade do acompanhamento.

Esses aspectos reverberam diretamente nos hábitos e rotinas das famílias, como demonstra o Bloco 3 (Impacto nos Hábitos de Estudo e Desenvolvimento da Aprendizagem, Eixos: Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial), que pode ser associado à Classe 4 (azul) – Rotina de Estudos e Impacto no Cotidiano. A escolha deste nome se justifica pela recorrência de palavras como “tarde”, “estudar”, “reforço”, “criança” e “ajuda”, mostrando o impacto do programa no contraturno escolar e a reorganização das rotinas familiares. Os relatos revelam que o reforço não apenas proporciona avanços no desempenho escolar, mas também contribui para a disciplina, a responsabilidade e a ocupação produtiva do tempo livre dos alunos. Como salienta o entrevistado 03, o programa ajuda a criança a “não ficar na rua, ter o que fazer no outro horário”, mostrando que os benefícios extrapolam a sala de aula, alcançando também o contexto familiar e social.

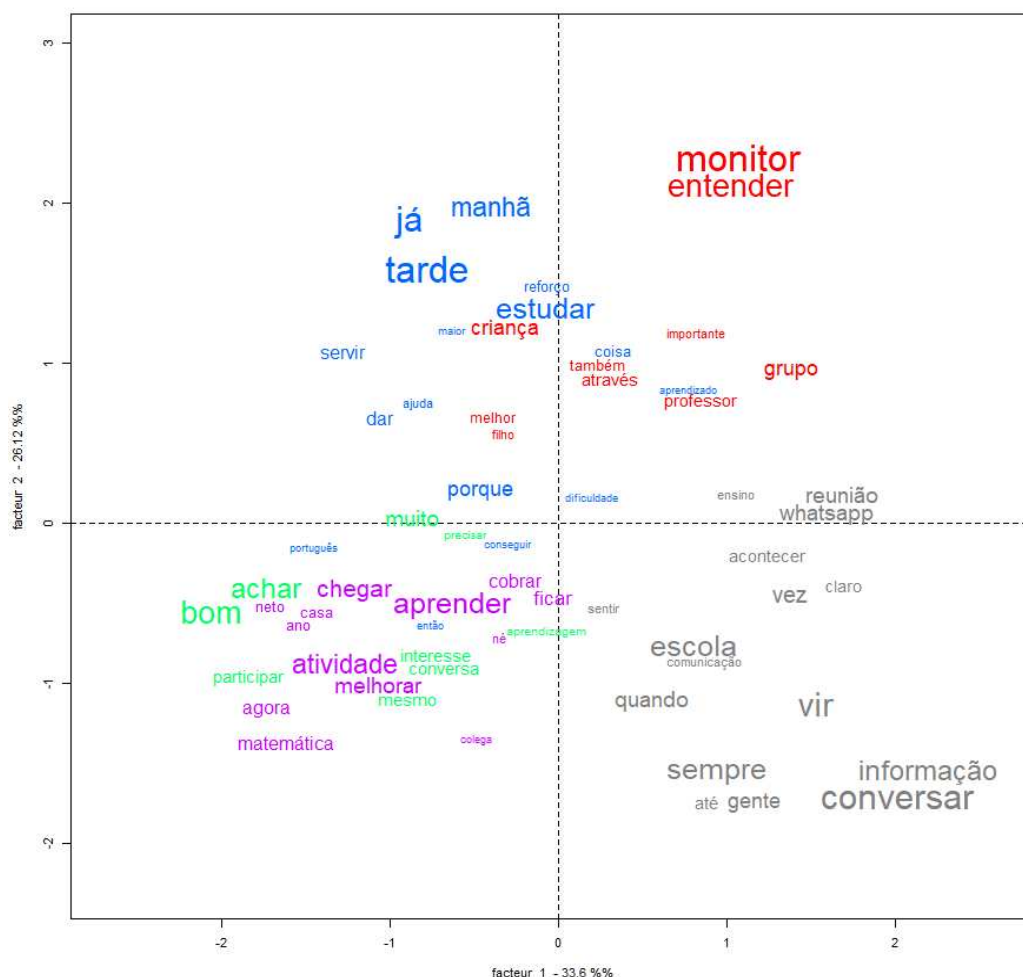
Ainda dentro desse bloco, evidencia-se a Classe 5 (roxa) – Desenvolvimento Escolar e Motivação, nomeada a partir de termos como “aprender”, “atividade”, “chegar”, “melhorar” e “matemática”. Nessa dimensão, o olhar das famílias se volta para o progresso dos alunos em termos de aprendizagem, motivação e engajamento escolar. O programa, ao oferecer acompanhamento mais próximo e atividades diferenciadas, estimula o interesse das crianças pelos estudos e contribui para mudanças comportamentais positivas, como relata o entrevistado 05: “Ela melhorou, principalmente na leitura. O aprendizado dela foi maravilhoso.” A motivação dos estudantes é ampliada não só pelo avanço escolar, mas também por experiências que tornam o aprendizado mais atraente e significativo.

Por fim, o Bloco 4 (Suporte Adicional e Satisfação com o Programa, Eixos: Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial) dialoga com a Classe 3 (verde) – Satisfação e Sugestões de Melhoria. Esse nome é justificado pela predominância de termos como “bom”, “participar”, “interesse”, “conversa” e “aprendizagem”, refletindo avaliações geralmente positivas das famílias, mas também o desejo por aprimoramento, especialmente em relação à personalização do atendimento e à ampliação das atividades culturais e artísticas. O entrevistado 04 sintetiza essa perspectiva ao sugerir: “Seria que incentivasse artes, pensando especialmente na minha filha. Ela adora desenhar. Se tivesse algo no Programa que estimulasse mais as artes, seria muito melhor.” Dessa forma, embora o sentimento geral seja de reconhecimento da importância do programa, há uma expectativa de que ele se torne ainda mais abrangente e atento às especificidades de cada criança.

Assim, a integração entre os blocos do roteiro e as classes extraídas pela CHD evidencia que o sucesso do Programa Aprender Mais Escola está intrinsecamente relacionado à clareza da comunicação, à qualidade do acompanhamento individualizado, ao impacto positivo na rotina dos alunos e à capacidade de inovar e personalizar as práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades apontadas pelas famílias. Os relatos revelam um processo dinâmico de construção de sentido, marcado por conquistas concretas, mas também por demandas e possibilidades de aprimoramento contínuo.

A Figura 4, a seguir, apresenta a Análise Fatorial de Correspondências (AFC), que permite visualizar graficamente as relações entre as classes temáticas identificadas, organizando os discursos em dois eixos semânticos interpretativos. Esta análise possibilita uma maior interpretação dos dados, considerando a disposição das classes definidas pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Figura 4 – Análise Fatorial de Correspondências (AFC)



Fonte: elaborado pela autora a partir do *software* IRaMuTeQ

A Análise Fatorial de Correspondências (AFC) representa, de forma gráfica e bidimensional, a disposição das classes temáticas previamente identificadas pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), facilitando a visualização das relações e distanciamentos semânticos entre os núcleos discursivos das entrevistas. No contexto do Programa Aprender Mais Escola, a AFC permite observar como cada grupo de palavras, e consequentemente cada classe, se distribui em relação a dois eixos principais, promovendo uma leitura integrada sobre as dimensões comunicacionais, pedagógicas e participativas do programa.

No gráfico apresentado, nota-se que a Classe 1 (vermelha) – Acompanhamento Individualizado e Papel do Monitor ocupa uma posição mais isolada à direita, evidenciando a centralidade dos temas relacionados ao papel do monitor, ao acompanhamento mais próximo das dificuldades das crianças e ao reforço diferenciado, especialmente em português e

matemática. Esse agrupamento indica que, no discurso das famílias, esses aspectos possuem um núcleo específico, pouco misturado a outros temas, reforçando que o monitor é percebido como importante, porém com desafios quanto à formação e integração com a equipe escolar.

Por outro lado, a Classe 2 (cinza) – Comunicação Escola-Família também aparece destacada no espaço gráfico, demonstrando que as questões de comunicação institucional, acesso à informação e relacionamento via *WhatsApp* e reuniões têm uma dinâmica própria no discurso, sendo tratadas de maneira recorrente e relativamente autônoma. Esse distanciamento em relação às demais classes indica que, para os participantes, a comunicação escolar representa uma dimensão fundamental, porém, muitas vezes, desvinculada de aspectos pedagógicos e motivacionais.

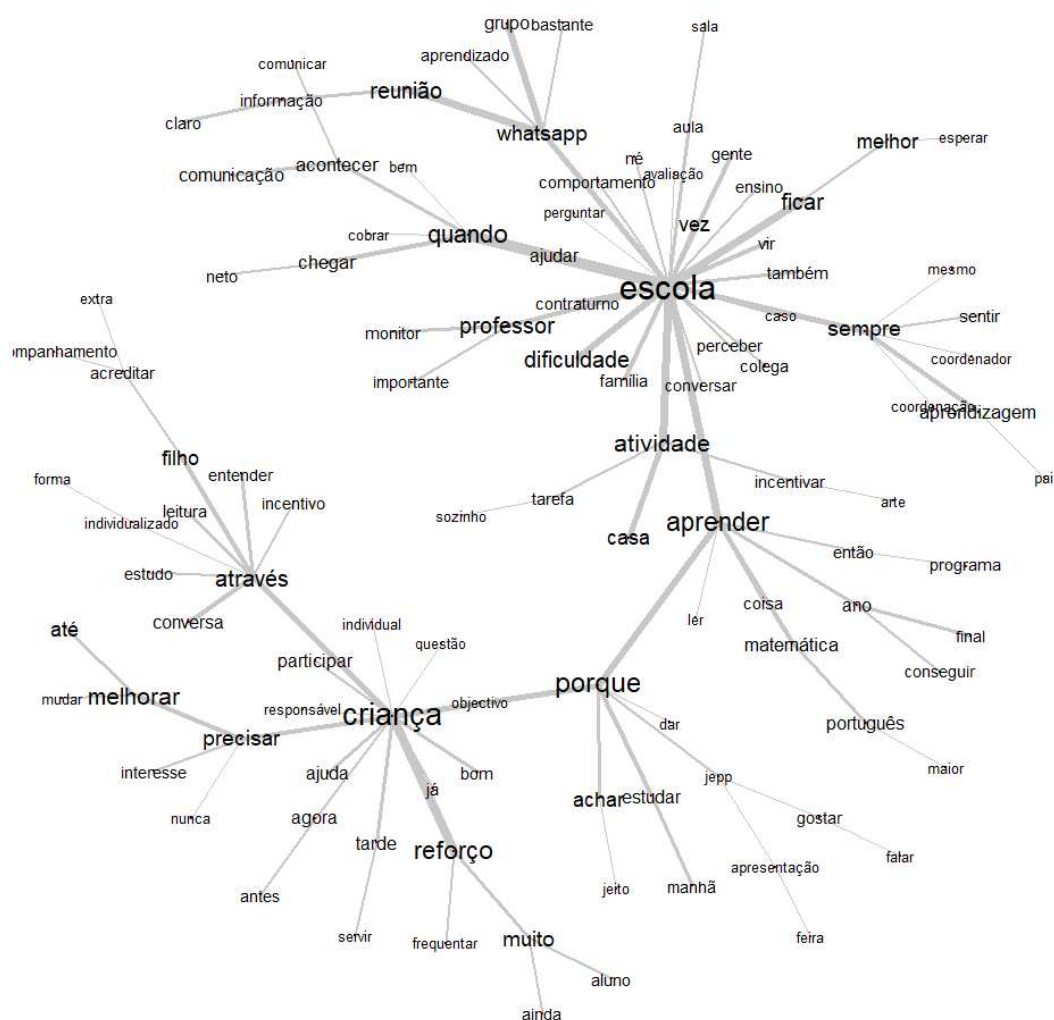
Já as Classes 4 (azul) – Rotina de Estudos e Impacto no Cotidiano, 5 (roxa) – Desenvolvimento Escolar e Motivação e 3 (verde) – Satisfação e Sugestões de Melhoria aparecem mais próximas e distribuídas no quadrante esquerdo do gráfico. Essa proximidade sugere que temas como a organização da rotina de estudos, os efeitos positivos do programa no comportamento e rendimento dos alunos, e as percepções de satisfação e sugestões de aprimoramento estão fortemente interligados nas falas dos familiares. Por exemplo, o desenvolvimento da autonomia, o interesse renovado pelos estudos, a motivação para participar de atividades e a busca por melhorias (como maior incentivo às artes, esportes e ao acompanhamento individualizado) aparecem como elementos que se complementam e dialogam diretamente entre si.

A disposição das classes nos diferentes quadrantes do gráfico ilustra, portanto, como os discursos se agrupam em torno de dimensões distintas, mas também revela convergências e sobreposições: enquanto a comunicação e o acompanhamento do monitor ocupam polos mais específicos e distantes, as experiências cotidianas, resultados de aprendizagem e expectativas por aprimoramento estão fortemente interligadas, compondo o núcleo mais dinâmico do discurso das famílias sobre o Programa Aprender Mais Escola. Essa visualização reforça a importância de olhar para o programa de maneira multifacetada, valorizando tanto a clareza comunicacional quanto a efetividade pedagógica e a participação ativa das famílias.

A Figura 5, a seguir, apresenta o grafo de similitude, elaborado a partir da análise dos discursos dos entrevistados no *software IRaMuTeQ*. Essa representação gráfica torna visível a rede de conexões semânticas mais frequentes no corpus textual, destacando os

núcleos conceituais que estruturam o discurso das famílias sobre o Programa Aprender Mais Escola.

Figura 5 – Grafo de Similitude



Fonte: elaborado pela autora a partir do *software* IRaMuTeQ

A análise de similitude, representada no grafo, evidencia as conexões e os núcleos conceituais que estruturam o discurso das famílias sobre o Programa Aprender Mais Escola. No centro do grafo, a palavra “escola” emerge como o principal eixo de articulação, conectando-se diretamente a termos como “atividade”, “professor”, “dificuldade”, “reunião”, “whatsapp”, “quando”, “ficar”, “sempre” e “melhor”. Isso reflete a centralidade da instituição

escolar como mediadora das relações, informações e práticas pedagógicas percebidas pelos entrevistados.

Ao redor desse núcleo central, nota-se a forte ligação entre “escola”, “reunião” e “whatsapp”, o que revela a predominância desses canais na comunicação e acompanhamento das famílias, como destaca o entrevistado 01: “A comunicação acontece mais por *WhatsApp* e caso fosse algo mais sério... A gente marcava ou era chamada para conversar quando ia pegar a criança na escola.” Esse dado também é corroborado pelo entrevistado 02, que comenta: “A comunicação acontece através de reuniões e comunicados nos grupos de *WhatsApp*.” No entanto, a análise de similitude evidencia de forma contundente a fragilidade na comunicação entre a escola e as famílias, aspecto central para o sucesso do Programa Aprender Mais Escola. O grafo deixa claro que, embora haja conexões fortes entre “escola”, “whatsapp” e “reunião”, a predominância do *WhatsApp* como principal canal de informação limita a profundidade e a clareza das mensagens transmitidas. Isso resulta em uma comunicação muitas vezes superficial, fragmentada ou insuficiente, que não garante o real entendimento dos responsáveis sobre o funcionamento e os objetivos do programa.

Esse problema fica ainda mais explícito nas falas dos entrevistados. O entrevistado 01 relata: “Muito não. Ainda precisa melhorar. A comunicação acontece mais por *WhatsApp*.” E quando questionado sobre de que maneira a escola tem incentivado sua participação nas atividades do programa, e que achou dessas experiências, o entrevistado 01 ponderou: “Somente no final do ano, na apresentação da feira do Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), que tinha que ir para conhecer as coisas que as crianças tinham feito”; o entrevistado 04, também pontua: “Não fui chamada para participar de atividades”. Esse depoimento evidencia que, embora o *WhatsApp* seja frequente, nem sempre é eficiente para o diálogo mais aprofundado ou para tratar questões sensíveis, sendo necessário recorrer à comunicação presencial apenas em situações pontuais.

Além disso, a fragilidade da comunicação pelo *WhatsApp* contribui para uma falta de conhecimento mais sólido das famílias a respeito do programa. Diversos entrevistados demonstram desconhecimento, inclusive sobre o nome oficial e o propósito do Aprender Mais Escola. O entrevistado 04 afirma: “Não conheço com esse nome. Agora que estou sabendo o nome. Eu sei sobre o reforço. Se for isso, é muito bom para as crianças que tinham um atraso, tenho dois filhos que participaram do reforço e que ajudou a desenvolver muito mais.” Já o entrevistado 05 reforça: “Não entendo. Sei somente que é um reforço.” Esses relatos mostram

que o conteúdo das mensagens transmitidas via *WhatsApp*, além de ser resumido, nem sempre esclarece o que de fato é o programa, sua estrutura ou diferenciais.

Outra conexão significativa, observada na Figura 3, é aquela que se forma entre “atividade”, “aprender”, “casa” e “criança”, demonstrando a compreensão do reforço escolar como um prolongamento das práticas de aprendizagem para além do espaço físico da escola. Muitas famílias relatam, por exemplo, que as atividades enviadas pelo programa estimulam a participação dos responsáveis no processo educativo. O entrevistado 01 ressalta: “No Aprender Mais Escola também enviava atividades para casa para as famílias ajudarem também.” Esse elo entre escola, casa e aprendizagem demonstra que o impacto do programa não se restringe ao ambiente escolar, mas envolve a rotina doméstica e a parceria família-escola.

A palavra “reforço” também se conecta fortemente com “criança”, “ajuda”, “tarde”, “participar” e “precisar”, destacando o sentido de apoio direcionado às dificuldades específicas dos alunos. O entrevistado 03 sintetiza essa percepção ao afirmar: “Era um reforço que a minha criança vinha à tarde... e ela aprendia mais nesse reforço.” Esses laços mostram como o conceito de reforço está intrinsecamente associado à personalização do ensino e à resposta às necessidades particulares dos estudantes.

Além disso, termos como “melhorar”, “participar”, “interesse” e “precisar” se ligam à palavra “criança”, evidenciando que a busca por melhorias na aprendizagem e no comportamento está no centro das expectativas familiares. Esse ponto é explicitado pelo entrevistado 05: “Quando minha filha precisou de um reforço mais individualizado... acompanhei através das conversas com a coordenadora.”

Por fim, o grafo evidencia ainda outros polos temáticos ligados à comunicação (“informação”, “acontecer”), ao desempenho escolar (“aprender”, “matemática”, “português”) e à valorização da participação dos pais (“através”, “conversa”, “incentivo”), refletindo a complexidade e a interdependência dos fatores envolvidos no sucesso do programa. Assim, a análise de similitude destaca a escola como centro da rede de relações e sentidos, reforçando que a eficiência do Aprender Mais Escola depende do equilíbrio entre comunicação institucional, práticas pedagógicas de reforço, envolvimento familiar e respostas às necessidades individuais das crianças. Além disso, evidencia que a dependência quase exclusiva do *WhatsApp* como canal de comunicação tem sido insuficiente para garantir uma informação clara, acessível e efetiva às famílias, contribuindo para o desconhecimento sobre a

estava na escola no contraturno com reforço de português e matemática.” Já a palavra “criança” evidencia o público-alvo e suas necessidades, como aponta o entrevistado 04: “Tenho dois filhos que participaram do reforço e que ajudou a desenvolver muito mais.”

O destaque para “aprender” e “reforço” remete ao objetivo pedagógico central, presente em várias falas. O entrevistado 03 reforça: “É você evoluir. É aprender mais coisas para mais na frente servir para seus estudos. É você aprender o que ainda não aprendeu.” E completa, ao tratar do impacto social da ampliação da jornada escolar: “Porque indo na parte da tarde já era uma ajuda. E além disso, ajuda para a criança não ficar na rua, ter o que fazer no outro horário. Em vez de ficar na rua, com outras amizades, ficava na escola, estudando.” Esse relato chama atenção para o desdobramento do programa em ambientes de vulnerabilidade social, nos quais a escola se torna espaço de proteção e desenvolvimento, afastando as crianças de contextos de risco e oferecendo alternativas positivas para o tempo livre, o que é especialmente relevante para famílias que lidam com a ausência de atividades seguras na comunidade.

A palavra “atividade” também aparece com força, indicando a busca dos familiares por práticas que promovam avanços no desempenho e no comportamento. “Achei que ele ficou mais adiantado, ficou mais ativo e tinha outras atividades para fazer na escola”, afirma o entrevistado 02. Porém, ao analisar o conjunto das falas, percebe-se um desejo de maior diversificação nas experiências proporcionadas pelo programa. O entrevistado 04 sugere, ampliação do programa para o ensino de artes. Da mesma forma, o entrevistado 06 aponta: “Acho que deveria ter um incentivo maior a cultura.” Tais colocações demonstram que, embora o programa seja amplamente reconhecido como bem-sucedido no acompanhamento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ele deixa a desejar em outros objetivos expressos em sua proposta.

Cabe ressaltar que o Programa Aprender Mais Escola, além de fortalecer a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, foi concebido para ampliar as oportunidades educativas, incluindo práticas artísticas, culturais, desportivas, lazer e Projeto de Vida/Educação Patrimonial, por meio da expansão da jornada escolar, com vistas também a reduzir índices de abandono, reprovação e distorção idade/ano (Fortaleza, 2023). No entanto, as falas das famílias revelam que, na prática, essas dimensões ainda não estão plenamente incorporadas ao cotidiano dos estudantes, permanecendo como potenciais pouco explorados. Assim, a análise da nuvem de palavras, integrada aos depoimentos, mostra que há

um reconhecimento claro dos avanços trazidos pelo reforço, mas também aponta a necessidade de ampliar o leque de atividades, tornando o programa mais abrangente, inclusivo e conectado com os diferentes aspectos da formação integral dos alunos.

O conjunto de análises realizadas a partir das entrevistas e das representações gráficas produzidas pelo *IRaMuTeQ* — incluindo a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise Fatorial de Correspondências (AFC), o grafo de similitude e a nuvem de palavras — revela a perspectiva das famílias sobre o Programa Aprender Mais Escola. De modo geral, as falas e os gráficos apontam que o programa é amplamente reconhecido como acertado no objetivo de reforçar a aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, sendo percebido como um importante instrumento para o acompanhamento das dificuldades escolares e promoção de avanços no desempenho, na responsabilidade e na autonomia dos alunos.

As famílias destacam o papel positivo da escola como espaço de socialização, proteção e desenvolvimento, especialmente em ambientes de vulnerabilidade social, em que a ampliação da jornada escolar representa não apenas oportunidade de reforço pedagógico, mas também um fator de proteção para que as crianças permaneçam em ambientes seguros, afastadas de situações de risco e ociosidade. O discurso dos entrevistados 03 e 01 ilustra esse aspecto ao ressaltar que a permanência na escola no contraturno é vista como “uma ajuda para a criança não ficar na rua” e para fortalecer a aprendizagem.

Os gráficos do *IRaMuTeQ* convergem ao identificar, por meio das classes temáticas e dos termos mais frequentes, os eixos centrais do programa: reforço escolar, acompanhamento individualizado, comunicação entre escola e família, e rotina de estudos. Também evidenciam a congruência entre as ações do programa e seus objetivos principais, mostrando que as famílias percebem avanços claros na leitura, escrita e matemática dos alunos, maior interesse pela escola e melhora no comportamento.

Entretanto, as análises também expõem fragilidades importantes. A comunicação entre escola e família é majoritariamente feita via *WhatsApp*, o que, apesar de ser um canal de fácil acesso, mostra-se insuficiente para garantir clareza, aprofundamento e envolvimento dos responsáveis. Muitas famílias desconhecem o nome oficial e a abrangência do programa, associando-o apenas ao “reforço” e não às suas múltiplas dimensões. As falas dos entrevistados apontam a necessidade de diversificar as estratégias de comunicação e promover reuniões mais esclarecedoras e dialogadas.

Essa constatação se alinha ao que aponta Silva (2023), ao afirmar que a parceria entre família e escola não deve se restringir a comunicações esporádicas ou reuniões eventuais. Para que o vínculo seja realmente sólido e efetivo, é indispensável cultivar um diálogo contínuo, investir em estratégias diversificadas e criar oportunidades para o envolvimento ativo dos responsáveis no cotidiano escolar. A partir daí, será possível fortalecer o engajamento familiar e, conseqüentemente, potencializar os resultados educacionais pretendidos pelo programa.

Outro desafio recorrente identificado refere-se ao papel dos monitores. Embora as famílias reconheçam o valor do acompanhamento prestado por esses profissionais, há uma demanda clara por um acompanhamento ainda mais individualizado e por monitores com formação adequada e experiência pedagógica. Como destaca o entrevistado 01: “Acredito que poderia ter um melhor acompanhamento por parte dos professores e gestão escolar. Porque, pelo que sei, os monitores têm somente o Ensino Médio, não são formados, especializadas e não têm experiência. Assim, os monitores por não ter experiência, não tinham como saber o que realmente a criança precisava.” Pais e responsáveis expressam o desejo de que as crianças recebam um olhar mais atencioso, personalizado e qualificado, principalmente diante de dificuldades específicas de aprendizagem.

Além disso, existe uma lacuna significativa no que diz respeito à implementação das demais dimensões do programa. Embora a proposta preveja práticas artísticas, culturais, desportivas, lazer e projetos de vida, a experiência relatada pelas famílias mostra que essas oportunidades ainda são pouco exploradas. Entrevistados como o 04 e o 06 expressam o desejo de ver maior incentivo às artes e à cultura, evidenciando que o programa, embora seja efetivo no reforço das disciplinas centrais, ainda não contempla plenamente sua função de formação integral e diversificação de experiências.

Desse modo, as falas dos entrevistados e as análises gráficas do *IRaMuTeQ* demonstram que o Programa Aprender Mais Escola é valorizado como política pública de reforço escolar e proteção social, promovendo avanços concretos no aprendizado. Contudo, enfrenta desafios no que se refere à comunicação com as famílias, à qualificação e atuação dos monitores, e à efetivação das práticas multidimensionais previstas em sua concepção, apontando para a necessidade de aprimoramento contínuo para atingir de forma plena seus objetivos educacionais e sociais.

A seguir, passa-se à análise das articulações entre o conteúdo programático, a dimensão temporal e o território, evidenciando como as diretrizes do Programa Aprender Mais Escola se concretizam – ou encontram limites – no cotidiano da comunidade escolar.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DAS DIRETRIZES E REALIDADES: ARTICULAÇÃO DO CONTEÚDO, TEMPORALIDADE E TERRITÓRIO NO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA

A avaliação do Programa Aprender Mais Escola, a partir de uma abordagem que une o exame do conteúdo institucional à compreensão do espectro temporal e territorial, permite captar não apenas a intencionalidade pedagógica da política, mas também os sentidos produzidos na experiência concreta das famílias e da comunidade escolar. Essa articulação é fundamental para avaliar a efetividade da política pública, pois revela como os objetivos institucionais se traduzem – ou não – na práxis cotidiana e como o contexto socioterritorial condiciona (ou potencializa) os resultados obtidos.

Do ponto de vista do conteúdo, o Programa Aprender Mais Escola é desenhado como eixo da política de educação em tempo integral do município de Fortaleza, tendo como principal proposta a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Suas diretrizes estão em consonância com o Plano Municipal de Educação e com o objetivo de promover não apenas a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, mas também práticas culturais, esportivas, artísticas e projetos de vida, articulando a escola à realidade do estudante e da comunidade. O programa prevê um atendimento diversificado, que inclui acompanhamento individualizado, oficinas temáticas, clubes de aprendizagem e a mediação de monitores – frequentemente universitários – para dar suporte às dificuldades específicas dos alunos (Fortaleza, 2023).

Com sete anos de implantação (2018-2025), o Programa Aprender Mais Escola tem apresentado efeitos mensuráveis e simbólicos no cotidiano educacional de Fortaleza. Em termos quantitativos, os indicadores educacionais do município mostram melhorias coincidentes com o período de implementação do programa. Houve aumento significativo das taxas de aprovação dos alunos e redução das taxas de reprovação e abandono escolar na rede municipal. Em 2018, por exemplo, registrou-se 97,4% de promoção nos anos iniciais e 94% nos anos finais do ensino fundamental, com taxas de reprovação de apenas 2,3% e 4,8%, respectivamente, e taxa de abandono escolar baixíssima (0,3% nos anos iniciais; 1,1% nos finais). Esses números, divulgados pela SME Fortaleza (2023), indicam uma rede mais eficiente em reter e fazer progredir seus alunos. Analistas atribuem essa melhora, em parte, à

continuidade e ampliação das ações de contraturno pelo Aprender Mais Escola após 2018 (Silva, 2024).

Ao analisar esse cenário promissor em nível municipal, torna-se fundamental observar como esses avanços repercutem de maneira concreta nas escolas, especialmente naquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, como é o caso da unidade escolar foco desta pesquisa. Os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), referentes aos anos de 2022 e 2024, permitem avaliar com maior precisão o impacto do Programa Aprender Mais Escola nas disciplinas de Português e Matemática, evidenciando tendências e desafios específicos do contexto escolar estudado.

Dessa maneira, a articulação entre os indicadores globais do município e os dados específicos da escola investigada possibilita uma compreensão mais refinada dos avanços e desafios do Programa Aprender Mais, tanto em termos de política pública quanto na sua materialização cotidiana, tornando possível avaliar de modo mais contextualizado o alcance dos objetivos propostos e os efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes. Logo, é importante identificar os resultados em relação as avaliações externas que permeiam as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental para viabilizar as ações do Programa Aprender Mais Escola.

Vejamos no Quadro 4, a Proficiência em Língua Portuguesa/Leitura das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024:

Quadro 4 - Análise comparativa – Língua Portuguesa – SPAECE (5º ano/2022 a 2024)

Ano	Proficiência Média	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2022	215	1 aluno (1%)	16 (21%)	31 (40%)	29 (38%)
2023	247	0 aluno (0%)	2 (5%)	10 (23%)	31 (72%)
2024	248	0 aluno (0%)	6 (10%)	15 (25%)	40 (66%)

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Assim, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, o ano de 2022 foi marcado pelo retorno das atividades presenciais após o período crítico da pandemia da Covid-19. Segundo dados de Ceará (2024), a avaliação diagnóstica daquele ano apontou uma proficiência média de 190, com 8% dos estudantes no nível "muito crítico", 36% em "crítico", 31% em "intermediário" e apenas 25% em "adequado". Esse cenário evidenciou a necessidade de um grande esforço de recomposição das aprendizagens, uma vez que os alunos haviam

passado longos meses em ensino remoto, enfrentando inúmeros desafios de acesso e participação. Já na avaliação somativa do mesmo ano, observou-se uma evolução significativa, com a proficiência média subindo para 215, uma expressiva redução no percentual de alunos em "muito crítico" (1%) e um aumento notável dos estudantes no nível "adequado" (38%).

No ano seguinte, 2023, os resultados da avaliação diagnóstica já refletem o impacto positivo das ações de recomposição da aprendizagem promovidas pelo Programa Aprender Mais Escola. A proficiência média saltou para 247, com 0% dos alunos em "muito crítico", apenas 5% em "crítico", 23% em "intermediário" e impressionantes 72% em "adequado". Esses dados evidenciam uma recuperação robusta e a consolidação das habilidades de leitura e escrita, mostrando que as intervenções de contraturno e o acompanhamento mais individualizado surtiram efeitos concretos na aprendizagem.

No entanto, observou-se um aumento no percentual de estudantes nas categorias "Crítico" (10%) e "Intermediário" (25%), acompanhado por uma leve queda na faixa "Adequado", que passou de 72% em 2023 para 66% em 2024. (Ceará, 2025). Embora os indicadores de 2024 ainda se mostrem favoráveis em comparação com 2022, os dados sinalizam a necessidade de ações de recomposição pedagógica para manter a trajetória de melhoria e evitar retrocessos no desempenho dos estudantes. Nesse contexto, o Programa Aprender Mais Escola desempenha um papel fundamental, pois oferece atividades no contraturno escolar com foco no fortalecimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico, contribuindo para a elevação da proficiência dos estudantes.

Os resultados sugerem que o programa pode ter sido decisivo na melhoria expressiva entre 2022 e 2023, quando a proficiência média subiu 32 pontos e o percentual de alunos na categoria "Adequado" quase dobrou. No entanto, a leve queda observada em 2024 indica que, para manter e ampliar esses avanços, é necessário um acompanhamento mais rigoroso, alinhado à proposta do Aprender Mais Escola, com intervenções personalizadas, monitoramento contínuo do progresso dos alunos e fortalecimento da formação dos monitores envolvidos.

Diante deste contexto, no componente curricular de Matemática, assim como em Língua Portuguesa, os dados obtidos permitem não apenas medir a proficiência dos alunos, mas também orientar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais.

Neste contexto, os resultados de proficiência em Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no período de 2022 a 2024, com especial atenção à evolução dos níveis de desempenho e à média de proficiência registrada ao longo desses três anos. A análise busca identificar os avanços, os desafios persistentes e o impacto das ações pedagógicas implementadas no período, com destaque para o Programa Aprender Mais Escola.

Com base nos dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, será apresentada uma leitura comparativa dos resultados, permitindo compreender de que forma o desempenho dos estudantes evoluiu, quais categorias de aprendizagem apresentaram maior variação, e como as políticas de recomposição e acompanhamento pedagógico têm contribuído para a melhoria dos indicadores educacionais na área da Matemática.

Quadro 5 - Análise Comparativa – SPAECE Matemática (5º ano | 2022 a 2024)

Ano	Proficiência Média	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2022	210	6% (5 alunos)	32% (25)	43% (33)	18% (14)
2023	235	2% (1 aluno)	21% (9)	37% (16)	40% (17)
2024	250	0% (0 alunos)	7% (4)	48% (29)	46% (28)

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O cenário em Matemática também apresenta reflexos do contexto pós-pandemia, ainda que de maneira um pouco mais desafiadora. Em 2022, a avaliação diagnóstica revelou uma proficiência média de 183, com 21% dos estudantes em "Muito Crítico", 49% em "Crítico", 28% em "intermediário" e apenas 2% em "Adequado". Na avaliação somativa daquele ano, já era possível notar avanços: a proficiência média subiu para 210, com uma queda significativa dos alunos em níveis mais críticos (6% em "muito crítico" e 32% em "Crítico") e uma elevação nos percentuais de estudantes em "intermediário" (43%) e "Adequado" (18%). No diagnóstico de 2023, a evolução continua, com a proficiência média atingindo 235, e a distribuição dos alunos mostrando 2% em "Muito Crítico", 21% em "Crítico", 37% em "Intermediário" e 40% em "adequado" (Ceará, 2024). Em 2024, nenhum aluno no nível “Muito Crítico”, o que é um indicativo de que as defasagens mais severas estão sendo superadas, porém, 7% dos alunos ainda estão no nível Crítico, mas já existe uma queda,

demonstrando a existência de uma pequena parcela com dificuldades acentuadas, Quase metade (48%) permanece no nível Intermediário, revelando que muitos alunos ainda não atingiram plenamente os objetivos de aprendizagem esperados e 46% alcançaram o nível Adequado, o que mostra que menos da metade dos estudantes está com desempenho considerado satisfatório em Matemática.

Apesar desse progresso consistente, é possível observar que a Matemática permanece como uma área que exige atenção especial, pois ainda há uma parcela significativa dos alunos, principalmente nos nível "intermediário".

Entre 2022 e 2024, os dados do SPAECE em Matemática demonstram avanços significativos e contínuos, com destaque para a eliminação dos níveis mais baixos, o crescimento da proficiência média, e o aumento expressivo de alunos no nível adequado. Os dados indicam uma melhoria substancial no desempenho em Matemática, especialmente com o salto de 32 pontos na proficiência média entre 2022 e 2023 e com a redução significativa de estudantes nos níveis mais baixos.

A atuação do Programa Aprender Mais Escola parece ter sido decisiva nesse progresso, principalmente ao eliminar os desempenhos mais críticos e ampliar o número de alunos com aprendizagem adequada. Porém, os dados de 2024 sugerem a necessidade de reforçar o acompanhamento pedagógico, priorizar a continuidade das ações no contraturno e redobrar os esforços com os alunos nos níveis intermediário e crítico.

De modo geral, os resultados das avaliações comprovam avanços concretos na aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, principalmente na superação das lacunas agravadas pela pandemia. O crescimento expressivo no percentual de estudantes atingindo o padrão "Adequado", sobretudo em Língua Portuguesa, demonstra o efeito positivo do Programa Aprender Mais Escola e das políticas de reforço escolar na recomposição das aprendizagens. Esse movimento de recuperação e consolidação é percebido também nas falas das famílias, que relatam maior motivação, interesse e evolução no desempenho dos estudantes, reconhecendo o valor das estratégias implementadas e a importância do acompanhamento contínuo nesse novo contexto educacional.

Nesse sentido, as falas dos entrevistados evidenciam que, no cotidiano das famílias, o programa se apresenta primordialmente como reforço escolar em Português e Matemática, sendo percebido como fundamental para a superação de defasagens históricas. O entrevistado 02 afirma: “Foi um reforço que a prefeitura deu para as crianças. Eu acho muito

importante porque meu neto avançou muito com esse reforço.” O entrevistado 05 complementa: “Minha filha evoluiu bastante. Ela era muito tímida para ler, hoje já lê melhor e faz as atividades com mais vontade.” Esses relatos refletem não só o atendimento de uma demanda pedagógica, mas a esperança de que o tempo escolar ampliado represente uma oportunidade real de aprendizagem e superação de barreiras estruturais, sobretudo para quem mais precisa.

Contudo, a análise do conteúdo mostra, também, limitações na apropriação dos objetivos mais amplos do programa pelas famílias. Como já evidenciado na seção anterior, diversos entrevistados reconhecem o programa apenas como “reforço”, desconhecendo o nome oficial e as outras dimensões previstas na proposta institucional, como as atividades culturais, esportivas e o desenvolvimento de projetos de vida. O entrevistado 05 observa: “Não entendo. Sei somente que é um “reforço”. Esse desconhecimento é resultado, em grande parte, de uma comunicação institucional predominantemente mediada por grupos de *WhatsApp*, o que, como apontam os relatos, restringe a compreensão do programa e reduz o potencial de engajamento das famílias.

Essa constatação conecta-se ao espectro temporal e territorial do programa. Temporalmente, o Aprender Mais Escola é fruto de uma política municipal que buscou, após a descontinuidade do Programa Mais Educação no âmbito federal, garantir a manutenção e o fortalecimento da educação em tempo integral, especialmente nas regiões historicamente mais vulneráveis de Fortaleza. Sua implementação, pós-2016, acompanha a homologação da BNCC e as novas exigências de recomposição das aprendizagens pós-pandemia, colocando-se como alternativa adaptativa às mudanças e recuos das políticas nacionais de contraturno.

O contexto da escola analisada – situada em área de vulnerabilidade social – ilustra com clareza como o programa se insere no território como resposta a desafios históricos de exclusão, defasagem e riscos sociais. O entrevistado 03, conforme já mencionado na seção anterior, evidencia esse papel ao dizer: “Porque indo na parte da tarde já era uma ajuda. E além disso, ajuda para a criança não ficar na rua, ter o que fazer no outro horário. Em vez de ficar na rua, com outras amizades, ficava na escola, estudando.” Essa percepção, compartilhada por outros familiares, destaca que a ampliação do tempo escolar não é apenas uma questão pedagógica, mas cumpre importante função social de proteção, ocupação positiva do tempo e fortalecimento de vínculos com a escola, sobretudo em bairros onde as alternativas para as crianças são restritas.

O programa, ao longo dos anos, ampliou seu alcance por meio de parcerias com instituições culturais, esportivas e universidades, como os projetos Integração Cuca, Integração UECE, Escolas Areninha e outras iniciativas que visam diversificar a experiência escolar e conectar os alunos a diferentes espaços do território. No entanto, apesar dessa expansão territorial e da capilaridade da política (que hoje alcança mais de 120 mil alunos em Fortaleza), as falas das famílias indicam que, na prática, nem sempre as atividades culturais, esportivas e artísticas chegam com a mesma força às escolas das periferias. O entrevistado 03 sugere: “Poderia melhorar nos esportes. Não só o ensinamento, mas ter futebol, jogos, dança que os alunos gostam muito.” Os entrevistados 04 e 06 também ressaltam a falta de atividades artísticas e culturais.

Essas percepções evidenciam que o território influencia fortemente a efetivação das propostas institucionais, se por um lado a expansão da rede de parceiros e de espaços educativos permite alcançar mais estudantes, por outro, persistem desigualdades qualitativas no acesso à diversidade de experiências prometidas pelo programa. A configuração territorial – marcada por desigualdades regionais, carência de equipamentos urbanos e alta vulnerabilidade – impõe limites concretos à realização plena da política, especialmente quando faltam estrutura, monitores preparados ou interlocução direta com os recursos da comunidade.

A dimensão temporal também aparece nos relatos das famílias ao se referirem ao impacto positivo do programa sobre a trajetória escolar dos alunos. O acompanhamento contínuo, ano a ano, permite que defasagens sejam corrigidas e que as crianças possam, gradualmente, alcançar as habilidades esperadas para cada etapa. O entrevistado 01 enfatiza: “O meu neto sempre teve muita dificuldade em matemática. Mas, agora quando tem uma tarefa de matemática, ele fica tentando fazer sozinho. Está tentando aprender a tabuada. E isso foi desde o ano passado quando ele estava no 5º ano e participando do reforço”. Esse depoimento mostra o sentido de continuidade que a política oferece, funcionando como resposta adaptativa às necessidades detectadas ao longo do percurso escolar.

Essa necessidade de fortalecer o vínculo entre escola e família encontra respaldo na perspectiva teórica de Libâneo (2013), para quem a família representa o núcleo inicial do processo educativo, cabe à escola o papel de espaço formal para a sistematização e aprofundamento do conhecimento. Na condição de instituição social, a escola tem a responsabilidade de assegurar aos alunos o acesso ao saber científico e cultural acumulado

historicamente, atuando para aproximar o universo do conhecimento cotidiano daquele construído por meio da escolarização. Assim, a escola não apenas complementa a atuação da família, mas também oferece um ambiente estruturado para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências específicas. Sua missão ultrapassa a transmissão de conteúdos, incluindo a formação do pensamento crítico e a preparação dos estudantes para exercerem plenamente sua cidadania e participarem da vida em sociedade.

Dessa forma, o fortalecimento da participação familiar e a promoção de canais de comunicação mais efetivos tornam-se elementos indispensáveis para que a escola cumpra plenamente sua função social, colaborando para o sucesso acadêmico dos estudantes, e também para sua formação integral e emancipação cidadã.

Por fim, o conteúdo das falas evidencia desafios persistentes que se entrelaçam ao contexto em que o Programa Aprender Mais Escola está inserido: a necessidade de monitores mais bem preparados, maior individualização no acompanhamento, ampliação das atividades extracurriculares e diversificação dos espaços de aprendizagem. Esses elementos, fundamentais para uma educação integral de qualidade, dependem tanto da vontade política quanto da disponibilidade de recursos e da articulação intersetorial entre diferentes agentes e instituições. Assim, o território revela-se como um espaço repleto de desafios, mas também de possibilidades, exigindo políticas públicas sensíveis à historicidade local e à realidade cotidiana dos alunos e suas famílias.

Essas percepções, oriundas tanto das entrevistas quanto da observação da implementação do programa, deixam claro que o território exerce forte influência sobre a efetivação das propostas institucionais. Se, por um lado, a expansão da rede de parceiros e de espaços educativos amplia o alcance da política e permite beneficiar um número maior de estudantes, por outro, ainda persistem desigualdades qualitativas no acesso à diversidade de experiências prometidas pelo programa. A configuração territorial – marcada por desigualdades regionais, carência de equipamentos urbanos e alta vulnerabilidade social – impõe limites concretos à realização plena dos objetivos, especialmente quando há ausência de infraestrutura adequada, falta de monitores devidamente preparados ou interlocução insuficiente com os recursos da própria comunidade.

Nesse cenário, a implementação do Programa Aprender Mais Escola em Fortaleza evidencia uma série de desafios estruturais que precisam ser enfrentados para viabilizar uma educação integral efetiva. Conforme também evidenciado por Silva (2024), questões como a

capacitação contínua dos monitores, a adequação física dos prédios escolares e o fortalecimento da comunicação com as famílias aparecem como pontos a serem aprimorados. Esses achados reforçam que o investimento no protagonismo juvenil e na ampliação das oportunidades educativas não pode se limitar à adoção de novas metodologias pedagógicas. É indispensável garantir também recursos materiais e apoio institucional sólido, capazes de sustentar e potencializar práticas inovadoras no cotidiano escolar.

Assim, a análise concomitante do conteúdo do Programa Aprender Mais Escola e do espectro temporal e territorial revela uma política pública com elevado potencial de transformação social e educativa, especialmente em áreas marcadas pela vulnerabilidade. No entanto, ainda se fazem necessários avanços para que se assegurem equidade, diversidade e efetividade em todos os seus eixos. O cruzamento entre o desenho institucional e a experiência concreta das famílias demonstra que o programa é reconhecido como uma iniciativa relevante, promotora de avanços acadêmicos e sociais. Ao mesmo tempo, evidencia que a plena realização de seus objetivos depende de uma atuação cada vez mais integrada, comunicativa e contextualizada, capaz de dialogar com as especificidades e as demandas do território em que está inserido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como questão norteadora: quais as implicações do Programa Aprender Mais Escola no processo de aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva das famílias, em uma escola municipal de Fortaleza? Para responder a essa indagação, o estudo analisou diferentes dimensões da experiência familiar em relação ao programa, validando ou refutando as hipóteses estabelecidas a partir da literatura e dos objetivos propostos.

Considerando que a pesquisa se baseou nos pressupostos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2028), essa abordagem serviu como inspiração para a perspectiva avaliativa adotada na avaliação do Programa Aprender Mais Escola. Atendendo às suas dimensões teórico-metodológicas, o estudo organizou-se a partir de dois eixos principais: no eixo 1, foi realizada a análise de conteúdo da política educacional, buscando compreender os fundamentos, objetivos e práticas institucionais subjacentes ao programa; já no eixo 4, concentrou-se a análise do Espectro Temporal e Territorial, privilegiando o confronto entre as propostas normativas e as particularidades socioterritoriais da escola investigada, a partir da perspectiva das famílias.

Essa articulação metodológica permitiu uma apreciação mais contextualizada das implicações do programa, ampliando o olhar sobre seus efeitos no cotidiano escolar e na dinâmica familiar. Ao conjugar a análise teórica dos marcos legais e das diretrizes institucionais com a escuta das famílias e a consideração dos aspectos territoriais, a pesquisa avançou para além de uma avaliação descritiva, propondo-se a identificar os avanços, os desafios persistentes e as lacunas de implementação do Aprender Mais Escola na promoção de uma educação integral, inclusiva e contextualizada.

No tocante ao conhecimento sobre o Programa, as evidências indicam que parte significativa das famílias não compreende integralmente a função do Programa Aprender Mais Escola, frequentemente associando-o apenas ao reforço escolar. O desconhecimento do nome oficial e das demais dimensões do programa, como as atividades culturais e projetos de vida, revela a necessidade de aprimorar a comunicação institucional e promover maior clareza sobre os propósitos e diferenciais da política. Assim, essa hipótese se confirma apenas parcialmente, pois, embora as famílias reconheçam a presença do programa e seus efeitos, ainda há lacunas na compreensão de sua abrangência e objetivos.

Em relação ao impacto nos hábitos de estudo e melhoria no desenvolvimento da aprendizagem, os dados confirmam de maneira robusta a hipótese de que o programa trouxe avanços significativos. As famílias relataram melhorias notáveis no desempenho escolar dos alunos, especialmente em Língua Portuguesa, e observaram mudanças positivas nos hábitos de estudo, motivação e autoconfiança dos estudantes. O acompanhamento contínuo, proporcionado pelas atividades de contraturno e pelo suporte dos monitores, foi percebido como fundamental para a superação das defasagens agravadas pela pandemia. Portanto, esta hipótese é validada pelo conjunto dos depoimentos e resultados das avaliações externas.

No que tange à integração familiar e comunicação escola-família, a análise revela avanços, mas também ressalta desafios. O uso predominante do WhatsApp e reuniões presenciais pontuais contribuiu para certo grau de aproximação, mas não foi suficiente para garantir o envolvimento ativo das famílias nas vivências escolares. Muitos responsáveis expressaram o desejo de participar mais ativamente do cotidiano da escola e sugeriram melhorias nos canais de diálogo. Assim, essa hipótese se confirma de maneira relativa: houve incremento na comunicação, mas ela ainda se mostra frágil e precisa ser diversificada e aprofundada para fortalecer a participação familiar.

Por fim, quanto à satisfação com as metodologias, abordagens pedagógicas e suporte adicional, as famílias demonstraram reconhecimento do valor do Programa Aprender Mais Escola, associando-o à evolução no rendimento escolar, proteção social e ocupação produtiva do tempo dos alunos. Entretanto, manifestaram insatisfação quanto à limitação de atividades extracurriculares, à ausência de maior individualização no acompanhamento e à necessidade de formação mais robusta dos monitores. Portanto, a satisfação geral é positiva, mas não plena, e aponta para a necessidade de aprimoramento contínuo e ajustes nas práticas pedagógicas e no suporte oferecido.

Desse modo, as hipóteses foram, em sua maioria, validadas, especialmente no que se refere à percepção de avanços na aprendizagem, motivação dos alunos e reconhecimento do papel do programa na vida escolar e social das crianças. Contudo, o estudo também identificou lacunas importantes relacionadas à compreensão do programa pelas famílias, à diversidade e qualidade das experiências ofertadas, à integração escola-família e à formação dos profissionais envolvidos. Esses achados reforçam que o sucesso do Aprender Mais Escola depende de uma gestão mais integrada, de comunicação transparente e de investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e articulação comunitária.

Assim, espera-se que esta dissertação contribua para o aprimoramento do Programa Aprender Mais Escola, e também para a reflexão sobre o papel das políticas de educação integral na promoção da equidade, do protagonismo juvenil e da transformação social em contextos urbanos periféricos. Como sugestão para trabalhos futuros, recomenda-se o aprofundamento de investigações qualitativas e quantitativas em diferentes territórios e etapas de ensino, com o objetivo de compreender as variações regionais na implementação e nos resultados do programa, bem como estudos comparativos entre distintas modalidades de tempo integral. Além disso, seria relevante explorar com maior profundidade o impacto das atividades culturais, esportivas e de cidadania, assim como as estratégias de formação e acompanhamento dos monitores, ampliando o diálogo com estudantes, professores e gestores escolares. Tais abordagens poderão fortalecer o debate e subsidiar políticas públicas mais ajustadas à pluralidade e complexidade dos contextos educacionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

- AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. **Educação e cidadania: práticas dialógicas e instauradoras na escola**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- ALMEIDA, A. N. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. **Análise Social**, v. 40, n. 176, p. 579–593, 2005.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luíz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOMENY, Helena. Reformas educacionais. In: ABREU, Alzira. Alves de; CARNEIRO, José Alan Dias (Org.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro da Primeira República** (1889-1930). Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf> Acesso em: 20 jun, 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 06 mar 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao_2.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos / Fernando Henrique Cardoso**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em: 08 out 2023.
- BUZZATO, Márcia Maria de Castro. **Bons professores e suas práticas: de quem estamos falando?**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2018.
- CARVALHO, Alba M. Pinho de; SILVA, Maria Ozanira da Silva e ; CARNEIRO, Annova. M. F. ; ARAUJO, Cleonice. C. ; VIEIRA, Margarete. C. ; NASCIMENTO, M. A. C. ;

PEREIRA, M. E. F. D. ; ARAUJO, M. S. S. ; SOUSA, S. M. P. S. ; LIMA, V. F. S. A. . A política de assistência social na conjuntura brasileira de desconstrução de direitos e de desmonte da seguridade social 2016-2018 e de desmonte. *In: SILVA, Maria Ozanira Silva e. (Org.). O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no Norte e Nordeste*. São Paulo: Cortez, 2019, p. 295-342.

CARVALHO, Alba M. Pinho de. Democracia, Estado, Desenvolvimento e Conflitos Sociais: uma via analítica para pensar o Brasil contemporâneo na civilização do capital. *In: LIMA, Greilson José de; SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. (Org.). Saberes e práticas em Ciências Sociais: democracia, desenvolvimento, religião e gênero*. São Luis: EDUEMA, 2018, p. 31-60.

CARVALHO, Alba M. Pinho de; GUERRA, E. C. ; MILANEZ, B. Rentismo-neoextrativismo: a inserção dependente do Brasil nos percursos do capitalismo mundializado (1990-2017). *In: RIGOTTO, Raquel; AGUIAR, Ada Cristina P.; RIBEIRO, Livia. (Org.). Tramas Emancipatórias: uma experiência contra-hegemônica no contexto universitário*. Fortaleza: Edições UFC, 2018, p. 19-57.

CARVALHO, Leandro. "Governo Juscelino Kubitschek (JK)"; **Brasil Escola**. 2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-juscelino-kubitschek-jk.htm>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação. *In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres. (Org.). A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CARVALHO, Nicole Stephanie Florentino de Sousa. **Desenvolvimento sustentável e a política de desenvolvimento urbano de baixo carbono: uma avaliação sobre a mensuração da pegada ecológica em Fortaleza/CE**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

CAVALCANTE, T.; TELES, G.A. ESCCOUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *in: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. cap. 5. p.173-200.

CAVALCANTE, Thiago; TELES, Glauciana Alves. Escola de Tempo Integral e Ensino de Geografia em Fortaleza/Ce: Vivências Práticas e Desafios Cotidianos. **Revista GeoUECE** (Online), v. 6, n. 11, p. 57-82, jan./jun. 2017. ISSN 2317-028X.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral**. 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/251-1.pdf> Acesso em: 21 out. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: resultados da escola investigada na pesquisa. Fortaleza, 2024. CEARÁ. Secretaria da Educação. **Avaliação e Monitoramento Ceará**. 2025. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Conceito: O que é educação integral?. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, [200-?]. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CRUZ, Kelly Janaína. Um Olhar Sobre A Educação Integral Como Direito: Sentidos E Perspectivas. In: LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz e RAMALHO, Bárbara. (Org.) **A Educação Integral como Direito: Avanços e Desafios em Experiências de Minas Gerais**. 1. ed. - Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2017.

FORTALEZA. Diário Oficial do Município de Fortaleza. **Decreto nº 14.233, de 15 de junho de 2018**. Ano LXIV, n. 16.285, 21 jun. 2018. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/e5c1cbcd-f88c-4593-8980-915f682a80b9;1.0&numero=16285>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FORTALEZA. Diário Oficial do Município de Fortaleza. **Decreto nº 15.558, de 17 de fevereiro de 2023**. Ano LXVIII, n. 17.525, de 17 fev. 2023. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/09b39aef-24a7-4786-a130-904760353598;1.0&numero=17525>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas escolas municipais de tempo integral (ETIs)**. Fortaleza, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Mapa das Unidades Escolares**. [202-] Disponível em: https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/mapaescolas/mapa_fitros?authuser=0 Acesso em: 07 jul. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza**. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CuQ8JLzw-A5Qa0bspyqWNlLvKnjfOXwb/view>. Acesso em: 23 out. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação . **Plano Municipal da Educação de Fortaleza (2015 – 2025)**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/documentoacessorio/2015/9179/9179.pdf> Acesso em: 22 out. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Aprender Mais: Integração UECE**. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeito-evandro-leitao-e-uece-lancam-programa-para-atender-1-500-estudantes-no-contraturno-escolar>. Acesso: 06 jun. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação/Univerdidade Estadual do Ceará. **Programa Integração UECE**. 2025. Disponível em: <https://www.uece.br/programaintegracaouece/servicos-e-informativos-projeto-integra-uece/conheca-o-projeto-integracao-uece> Acesso em: 16 jun. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Aprender Mais:** Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1jy0-S0sv5E_Qa5MLr-Q4cicKpnX0eTky/view. Acesso em: 09 out. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Gestão Educacional** – Programa Aprender Mais (dados estatísticos 2019-2023). Fortaleza, 2023.

FONSECA, Daniella Ferreira de Oliveira. **Relação Família e Escola:** o uso de aplicativo de acompanhamento e monitoramento escolar. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) – Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Educação integral e educação em tempo integral: qual a diferença?** [2023?] Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/artigo/educacao-integral-e-educacao-em-tempo-integral-qual-diferenca>. Acesso em: 21 out. 2024.

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

GARCIA, Luciana Marolla; CIA, Fabiana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A relação família e escola na visão de professores após curso de formação continuada. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65571>_Acesso em: 06 jan. 2025

GARCIA, Solange Maria Colares; GUSSI, Alcides Fernando. Avaliação Do Programa Mais Educação Como Política Pública De Educação Integral No Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. **Revista GeoUECE**, Fortaleza, v. 7, n. 11, p. 123–140, jan./dez. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38925/1/2014_eve_smcgarcia.pdf#:~:text=O%20objetivo%20deste%20trabalho%20%C3%A9%20o%20de,Programa%2C%20da%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(SME\).](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38925/1/2014_eve_smcgarcia.pdf#:~:text=O%20objetivo%20deste%20trabalho%20%C3%A9%20o%20de,Programa%2C%20da%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(SME).) Acesso em: 22 out. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. Ed. Atlas: São Paulo, 2022.

ISHIMARU, A. M. From Family Engagement to Equitable Collaboration. **Educational Policy**, v. 33, n. 2, p. 350-385, 2019.

JOHNSON, Lawrence J.; PUGACH, Marleen C.; HAWKINS, Annie. School-Family Collaboration: A Partnership. **Focus on Exceptional Children**, [S. l.], v. 36, n. 5, 2017. DOI: 10.17161/foec.v36i5.6803.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 27–50, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Cristiane Machado; NASCIMENTO, Telma Cristina do. Educação Integral e Escola De Tempo Integral: Panorama da Produção em Periódicos de 2008 A 2016. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos. **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo... além dos espaços. - Santarém, Pará, SIBI/UFOPA, 2018. Cap. 01, p. 13.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil**. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

MAROTTI, J. *et al.* Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, v. 20, n. 2, p. 186-194, 2008. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20\(2_12\)_2008.pdf](https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20(2_12)_2008.pdf) Acesso em: 10 mar 2025.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, agos. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/173>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MOREIRA, Carlos Américo Leite. Brasil e Nordeste: reflexões sobre as configurações de acumulação de capital em distintos momentos. In: JUNIOR, Valente; SABOYA, Ailton Saboya; ALVES, Maria Odete; SANTOS, Camila Ribeiro Cardoso dos (Orgs.). **Banco do Nordeste do Brasil**: 70 anos de contribuição para o desenvolvimento regional. Fortaleza, CE:

Banco do Nordeste do Brasil, 2022. Disponível em:
<https://www.bnb.gov.br/s482-dspace/handle/123456789/1255> Acesso em: 11 agos. 2024.

NUNES, Roberta. Um olhar sociológico sobre a educação: fundamentos, desigualdades e perspectivas. In: JÚNIOR, Tavares; NEUBERT, Luiz Flávio. (Org.). **Políticas Educacionais**. Juiz de Fora: CAEd; FADEPE, 2017. p 13-28

PACCOLA, Marco Antonio Bestetti; ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. **Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 269-281, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/153655> . Acesso em: 6 mar. 2024.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 1, p. 99–108, 2010.

OLIVEIRA, Kassiane dos Santos. Educação Integral e os Novos Significados Atribuídos Pelas Famílias In: LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz e RAMALHO, Bárbara. (Org.). **A Educação Integral como Direito: Avanços e Desafios em Experiências de Minas Gerais**. 1. ed. - Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e plano de ação**: Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, 1993.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf> Acesso em: 18 jun. 2023.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FH. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf> Acesso em: 18 jun. 2023.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia cidadã. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

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

RAMBO, R. W.; ALMEIDA, L. R. de; MARTINS, R. L. Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática

da literatura. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–17, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas**: introdução [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. Naves (Org). **O Brasil Republicano**, vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. 1. ed. digital. São Paulo: Global, 2018.

ROBINSON, D. V. Collaborative partnerships between high poverty and minority parents and educational leaders: Reversing the school and home divide. **Journal for Multicultural Education**, v. 11, n. 1, p. 2-18, 2017.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, ano 1, v. 1, n.1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa: UFPB, n. 16, p. 55-73, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21343>. Acesso em: 23 jun. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: PRADO, Edna Cristina; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Org.). **Avaliação de políticas públicas**: entre educação & gestão escolar. Maceió: EDUFAL, p. 37-55, 2011.

RODRIGUES, Maria Beatriz Blanco Santana. **A relação escola e família do aluno com deficiência**: um estudo exploratório. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.

SAMPAIO, Rafael.; LYCARIÃO, Diógenes. Eu quero acreditar! Da importância, formas de uso e limites dos testes de confiabilidade na análise de conteúdo. **Revista de Sociologia e Política**, v. 26, n. 66, p. 31-47, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/1678-987318266602>. Disponível em: <http://www.compadd.ufpr.br/wp-content/uploads/2021/pub/Artigos/2018/Sampaio%2CLycario%2C2018.pdf> Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu; SILVA, Joelson Barreto; RODRIGUES, Dacirlene Miranda; SILVA, Luís Gonçalves da; PEREIRA, Marcelo Nunes; SANTANA, Janice Salles Soares; ARAÚJO, Marcelo Miguel de; ANDRADE, Clair de. O papel da família na educação: construindo pontes entre escola e lar. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1010, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-118-2024.

SANTANA, Juliana. **A educação nos moldes aristotélicos**. 2021. Disponível em: <https://www.faminasbh.edu.br/upload/downloads/201112061906522052.pdf>. Acesso: 31 agos. 2024.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SILVA, Aldemiza Correia da. **Contribuições e desafios de projetos pedagógicos interdisciplinares sustentáveis em uma escola de ensino fundamental em Ocara, Ceará**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, 2023.

SILVA, Samuel Aquino Vieira da. **Aprender Mais em Fortaleza**: uma avaliação da política de Educação integral em uma escola municipal. 2024. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SOARES, Hellen Cerqueira. **A escolarização do negro na Primeira República**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Profissionais na Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1862/1/HellenCerqueiraSoares.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOCIOLOGIAS, C. E.; SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [S. l.], v. 8, n. 16, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>. Acesso em: 21 set. 2024.

SOUZA, Francisca Leidiana de; NETA, Olivia Moraes de Medeiros. O governo Juscelino Kubitschek e a educação (1956-1961). **Cadernos GPOSSHE Online**, Fortaleza, v. 6, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/9181/7325>. Acesso em: 23 jun. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 23 out. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>. Acesso. 23 out. 2024.

VERAS, Geórgia. **Implantação do tempo integral exige estrutura**. 2012. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/politica/implantacao-do-tempo-integral-exige-estrutura-1.596510>. Acesso em: 22 out. 2024.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Bloco 1 – Conhecimento sobre o Programa (Eixo: Análise de Conteúdo)

1. O que você entende por Programa Aprender Mais Escola? Como ele funciona na escola do seu filho?
2. Quais informações você recebeu sobre o programa e de que forma essas informações chegaram até você?
3. Você acredita que o Programa Aprender Mais Escola tem um objetivo claro? O que você espera que ele proporcione ao seu filho?
4. Você percebe alguma diferença entre o ensino regular e o ensino ofertado no Programa Aprender Mais Escola?

Este bloco investiga o nível de conhecimento das famílias sobre o programa, sua estrutura e seus objetivos. Além disso, busca compreender como as famílias interpretam a proposta e se existem falhas na comunicação entre escola e comunidade.

Bloco 2 – Integração Familiar e Comunicação Escola-Família (Eixo: Espectro Temporal e Territorial)

5. Com que frequência a escola compartilha informações sobre o desenvolvimento do seu filho no Programa Aprender Mais Escola? Essas informações são claras e fáceis de entender?
6. Você sente que tem espaço para dialogar com a escola sobre o programa e a aprendizagem do seu filho? Como essa comunicação acontece?
7. Você já foi convidado(a) ou incentivado(a) a participar de alguma atividade do programa? Como foi essa experiência?
8. Você sente que o Programa Aprender Mais Escola considera a participação da família no processo de aprendizagem? De que forma isso acontece?

Este bloco analisa a interação entre a escola e os responsáveis, avaliando a comunicação sobre o programa e o grau de participação das famílias. Também busca compreender como a escola incentiva o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos.

Bloco 3 – Impacto nos Hábitos de Estudo e Desenvolvimento da Aprendizagem (Eixos: Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial)

9. Desde que seu filho começou a participar do Programa Aprender Mais Escola, você percebeu alguma mudança na forma como ele estuda ou se organiza para as tarefas escolares?
10. Você acha que o programa tem ajudado no aprendizado do seu filho em Língua Portuguesa e Matemática? De que forma?
11. Você percebe seu filho mais motivado para estudar desde que começou a participar do programa? O que mudou na relação dele com a escola e os estudos?
12. Além do desempenho escolar, você notou mudanças no comportamento ou nas habilidades sociais do seu filho?

Este bloco examina se o programa influenciou os hábitos de estudo dos alunos e seu desempenho escolar. Também busca entender como as famílias percebem as mudanças na aprendizagem e no interesse das crianças pela escola.

Bloco 4 – Suporte Adicional e Satisfação com o Programa (Eixos: Análise de Conteúdo e Espectro Temporal e Territorial)

13. Seu filho já precisou de algum acompanhamento extra dentro do programa? Como foi esse suporte?
14. Você considera que o programa tem atendido às necessidades do seu filho de forma satisfatória? O que poderia ser aprimorado?
15. Se você pudesse sugerir algo para melhorar o Programa Aprender Mais Escola, o que seria?

Este bloco explora a percepção das famílias sobre o suporte oferecido pelo programa para atender às necessidades dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Além disso, avalia a satisfação geral dos responsáveis e sugestões de melhorias.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) por VÂNIA LÚCIA SOARES RODRIGUES MARQUES, como participante da pesquisa intitulada AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 5º ANO NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Caso você aceite participar, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com as famílias dos alunos do 5º ano, observação participante e análise dos resultados das avaliações interna e externas para coletar informações sobre as implicações do Programa Aprender Mais Escola na aprendizagem dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental. O tempo estimado para cada participação será de aproximadamente 60 minutos e todas as perguntas serão formuladas de maneira subjetiva. Durante o processo, será solicitado que você forneça opiniões e percepções pessoais sobre o programa, que serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa.

Objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral:

Avaliar as implicações do Programa Aprender Mais Escola no processo formativo dos alunos do 5º ano, do ponto de vista das famílias, em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza.

A sua participação será fundamental para entender como o programa impacta o desempenho acadêmico dos estudantes e poderá contribuir para a melhoria de políticas educacionais.

Objetivos Específicos:

1. Estudar as políticas educacionais aplicadas em Fortaleza, referentes à promoção da educação em tempo integral;
2. Caracterizar o Programa Aprender Mais em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza;
3. Analisar a percepção das famílias de alunos atendidos pelo Programa Aprender Mais em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, social e cultural dos estudantes.

É importante ressaltar que você não receberá nenhum pagamento ou compensação financeira pela sua participação nesta pesquisa. A sua colaboração é totalmente voluntária e será muito valiosa para os resultados do estudo. Estes incluem uma melhor compreensão do funcionamento do Programa Aprender Mais Escola e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de integrar de forma significativa as atividades curriculares. A pesquisa também visa evidenciar como o programa contribui para o progresso acadêmico dos alunos, ao oferecer suporte pedagógico adicional promovendo a melhoria do desempenho escolar e o fortalecimento das competências fundamentais. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a melhoria da qualidade da educação e para o aperfeiçoamento de políticas educacionais futuras.

Os riscos associados à sua participação são mínimos. No entanto, você poderá sentir um leve desconforto ao responder perguntas relacionadas à sua experiência educacional ou à sua vida escolar. Também existe um risco muito pequeno de quebra de privacidade, apesar de todas as medidas de segurança adotadas para proteger suas informações pessoais e garantir que seus dados sejam tratados de maneira sigilosa e anônima.

Gostaríamos de enfatizar que sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, e você poderá, a qualquer momento, recusar-se a continuar ou retirar o seu consentimento, sem que isso lhe cause qualquer tipo de prejuízo ou consequência negativa. Garantimos também que todas as informações fornecidas por você serão tratadas com total confidencialidade, de forma que sua identidade não será revelada em nenhum momento, exceto para os responsáveis diretos pela pesquisa. A divulgação dos dados coletados será restrita a profissionais envolvidos no estudo, sempre respeitando o anonimato e a privacidade dos participantes.

Responsável pela pesquisa:

Nome: Vânia Lúcia Soares Rodrigues Marques

Endereço:

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Telefones para contato:

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

**Nome do participante da
pesquisa:**

Assinatura:

Nome do pesquisador:

Assinatura:

Nome da testemunha:

Assinatura:

Fortaleza, ____/____/____