



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ROSE CRISTINE COSTA COELHO

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2025

ROSE CRISTINE COSTA COELHO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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 Mestra. 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)

- C619a Coelho, Rose Cristine Costa.
Avaliação da política da escola de tempo integral para o desenvolvimento da educação integral dos alunos dos anos finais do ensino fundamental / Rose Cristine Costa Coelho. – 2025.
96 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. Avaliação. 2. Política pública. 3. Escola de tempo integral. 4. Educação integral. I. Título.
CDD 320.6
-

ROSE CRISTINE COSTA COELHO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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 Mestra. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 14/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wendel Melo Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gilmar Pereira Costa
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)

Ao Deus criador,
À minha família,
Aos amigos mais chegados que irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Deus criador por sua bondade e misericórdia para comigo, estando ao meu lado durante toda esta trajetória. Nos momentos em que cheguei a duvidar que conseguiria, ele se fez presente segurando na minha mão, me fazendo seguir adiante e usando pessoas para me abençoar e celebrar comigo essa conquista.

Às minhas filhas, Helena e Júlia e meu esposo Paulo, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas acadêmicas e profissionais e, que acreditando em minhas habilidades, deram-me suporte de tempo e silêncio e me substituíram em atividades diversas, enquanto me dedicava a este estudo.

À coordenação do Mestrado em Políticas Públicas – MAPP/UFC pela oportunidade de estudar nesta respeitada universidade e, aqui, aprimorar meu percurso formativo.

Ao admirável professor/orientador Dr. Wendel Melo Andrade, pelo comprometimento para além das suas obrigações, dedicando tempo, conhecimento e sensibilidade de forma muito significativa. Obrigada pelas palavras de motivação, por acreditar em mim e aceitar-me como sua orientanda. Agradeço ainda pela disponibilidade, atenção e paciência durante todo caminho percorrido neste trabalho. Minha sincera gratidão!

Aos professores que participaram da banca de defesa, Dr. Márcio de Souza Porto e Dr. Gilmar Pereira Costa pela disponibilidade, atenção e contribuições realizadas. Gratidão.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos momentos de reflexões, alegrias, críticas construtivas e sugestões recebidas. Muito obrigada a todos!

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas e no consentimento das informações solicitadas.

E por fim, agradeço a todos que contribuíram para o meu crescimento acadêmico, e profissional e pessoal.

Não tenho palavras para agradecer tua
bondade, dia após dia me cercas
com fidelidade, nunca me deixes esquecer que
tudo o que tenho tudo o que sou, o que vier a
ser vem de ti, senhor dependo de ti, preciso de
ti sozinho nada posso fazer
descanso em ti, espero em ti
sozinho nada posso fazer

(Diante do trono, 2002)

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a temática da Política de Educação em Tempo Integral, cujo objeto de estudo constitui-se das contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A Escola de Tempo Integral (ETI) de Fortaleza-Ceará atende aos estudantes em carga horária ampliada de 7 a 8 horas diárias, oferecendo um currículo diferenciado composto pelas disciplinas da base comum e também da base diversificada/complementar. Essas escolas foram construídas prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social e econômica atendendo às metas do Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025), e às exigências do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024). Nessa perspectiva, este estudo foi norteado pela seguinte questão norteadora: Quais as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza? Já como objetivo geral, lançou-se a seguinte abordagem: avaliar a Política de Educação em Tempo Integral no que se refere às contribuições para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza. Como referencial teórico, nos apoiamos nos trabalhos de: Moll (2012); Souza (2006); Arcoverde (2007); Rodrigues (2008); entre outros, além de termos feito uso de documentos oficiais que regem a Educação Integral, como a LDB (1996) e a BNCC (2018). Desse modo, o texto apresenta reflexões sobre Política Pública, Políticas Públicas Educacionais, a Política de Educação em Tempo Integral e a Política Pública da Escola de Tempo Integral de Fortaleza. Em se tratando da perspectiva avaliativa da política, a pesquisa se fundamenta nos pressupostos da Avaliação em Profundidade. Como procedimentos de pesquisa, utiliza-se da pesquisa bibliográfica, documental e participante. Assim, a pesquisa se caracteriza como básica, qualitativa e exploratória. O *locus* da pesquisa foi uma EMTI, localizada no Distrito de educação 5 em Fortaleza-Ce. No que concerne ao delineamento desta pesquisa, destaca-se que esta foi desenvolvida em duas etapas: 1ª) pesquisa bibliográfica e documental e, 2ª) pesquisa participante, com a realização de entrevistas semiestruturada e observação participante. Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo, já que os dados coletados em campo serão categorizados e analisados. Após a pesquisa, constatamos que a escola de Tempo Integral contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa maneira, tal contribuição abrange, por um lado, o fortalecimento das competências técnicas e, por outro, o aprimoramento das competências socioemocionais.

Palavras-chave: avaliação; política pública; escola de tempo integral; educação integral.

ABSTRACT

his research addresses the theme of the Full-Time Education Policy, whose object of study is the contributions of the Full-Time Education Policy to the development of Comprehensive Education for students in the final years of Elementary School. The Full-Time School (ETI) of Fortaleza, Ceará, serves students with an extended workload of 7 to 8 hours per day, offering a differentiated curriculum composed of subjects from the common core and also from the diversified/complementary core. These schools were built primarily in areas of greater social and economic vulnerability, meeting the goals of the Fortaleza Municipal Education Plan (2015-2025) and the requirements of the National Education Plan (PNE) (2014-2024). This study establishes the following guiding question: What are the contributions of the Full-Time Education Policy to the development of Comprehensive Education for students in the final years of Elementary School in a municipal school in Fortaleza? The general objective is to evaluate the Full-Time Education Policy regarding its contributions to the development of Comprehensive Education for students in the final years of Elementary School in a municipal school in Fortaleza. As a theoretical framework, we draw on the works of Moll (2012); Souza (2006); Arcoverde (2007); Rodrigues (2008); among others, and we will use official documents governing Comprehensive Education, such as the LDB (1996) and the BNCC (2018). The text presents reflections on Public Policy, Educational Public Policies, the Full-Time Education Policy, and the Public Policy of Full-Time Schools in Fortaleza. Regarding the evaluative perspective of the policy, the research is based on the assumptions of In-Depth Assessment. The research procedures use bibliographical, documentary, and participatory research. The research is characterized as basic, qualitative, and exploratory. The research locus will be an EMTI located in Fortaleza, Ceará. This research design was developed in two stages: 1) bibliographical and documentary research, and 2) participatory research, with semi-structured interviews and participant observation. Content analysis will be used for data analysis, and the data collected in the field will be categorized and analyzed. The research concluded that full-time schools contribute to the comprehensive development of students. This contribution includes, on the one hand, strengthening technical skills, and on the other, improving socio-emotional skills.

Keywords: assessment; public policy; full-time schools; comprehensive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os quatro eixos da Avaliação em Profundidade.....	24
Quadro 2 – Síntese das etapas, procedimentos técnicos e instrumentos	30
Quadro 3 – EMTI em funcionamento e estimativa de público atendido – Rede Municipal de Fortaleza (2020-2025)	49
Quadro 4 – Organização das categorias de análise da pesquisa.....	51
Quadro 5 – Categorias, questões da pesquisa e resultados.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação Integral e Educação em Tempo Integral.....	41
Figura 2 – Organização do currículo das ETIs.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CUCA	Centro Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETIs	Escolas de Tempo Integral
EMTI	Escolas Municipal de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
ICE	Instituto de CoResponsabilidade pela Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OE	Objetivo específico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Políticas Públicas
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
2.1	Perspectiva avaliativa	23
2.2	Características da pesquisa	26
2.3	O lócus e sujeitos da pesquisa	29
2.4	Delineamento da pesquisa	30
2.5	Procedimento de análise de dados	32
3	REFERENCIAL TEÓRICO	35
3.1	Políticas públicas	35
3.1.1	<i>Políticas em educação</i>	38
3.2	Educação Integral e Educação em Tempo Integral.....	40
3.3	Trajetória das políticas públicas de educação em tempo integral	42
3.4	A implantação da Política de Pública de Tempo Integral em Fortaleza	46
4	ANÁLISE DOS DADOS	50
4.1	Categoria 1 - Compreensão sobre a política de educação em tempo integral	52
4.2	Categoria 2 - Ações realizadas pela escola em decorrência da implantação da política de Educação em Tempo Integral.....	58
4.3	categoria 3 - Contribuições para o desenvolvimento integral do estudante	62
4.4	Categoria 4 - Pontos de melhoria para Política de Educação em Tempo Integral	67
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	91
	APÊNDICE B- CRONOGRAMA	93
	APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR/DIRETOR	94
	APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	96

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a Política de Educação em Tempo Integral, a qual a escola oferece aos estudantes uma carga horária ampliada de quatro para oito horas, em que os mesmos podem usufruir de um currículo mais amplo e complexo, possuindo disciplinas da base comum, como português, matemática, história, geografia, artes, inglês, ciências e educação física, e também disciplinas da base diversificada/complementar, como protagonismo juvenil, projeto de vida, formação cidadã, práticas experimentais, estudo orientado, aprendizagem orientada e disciplinas eletivas. Destarte, a escola de tempo integral se constitui como uma realidade presente no município de Fortaleza-Ce, que partiu de zero unidades na década passada para atualmente, em 2025, possuir 37 unidades escolares.

O início desse processo se deu no ano de 2013, quando 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). Decreto este que reafirmou o compromisso da lei orgânica do município de Fortaleza, através do artigo 271, em que a implementação progressiva da oferta de escolas em tempo integral (Fortaleza 2006) compõe as ações do Município com a educação. Nesse sentido, o objeto desta pesquisa constitui-se das contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Logo, a Educação Integral tem sentido de completude e totalidade, através da qual podemos compreendê-la para além dos bancos da sala de aula. Vale salientar que a Educação Integral pressupõe bem mais que Educação de Tempo Integral, uma vez que considera o educando em todas as suas dimensões: social, cultural, cognitiva e emocional, pois como ressalta Tardif (2002), a escola tem que ampliar seus horizontes de expectativas e, nesse sentido, oferecer aos discentes uma educação de natureza holística, capaz de proporcionar sua ampla formação humanística.

A partir dessa perspectiva, a educação pode ser vista como um processo que se inicia antes mesmo de irmos à escola e não se encerra quando concluímos a educação básica sistematizada. Com isso, em termos gerais, a escola não é a única responsável pela educação, uma vez que esta não se resume a repassar conteúdos e instruir indivíduos quanto a algum saber específico. Portanto, Consideramos que a educação tem sentido amplo e se relaciona com o desenvolvimento pleno do ser humano em suas várias dimensões.

Assim, Cortesão (2011) chama também nossa atenção para as transformações sócio-político-econômicas provocadas pela globalização e pelas mudanças de ordem cultural e tecnológica. Nesse sentido, um perfil de aluno relativamente homogêneo, configurado no século passado, cede lugar a uma representação de discente como um ser multiculturalista para o qual o saber é amplo e está em constante expansão. Logo, a autora supracitada relata a necessidade de nós, docentes, abandonarmos o que chama de daltonismo cultural e adotarmos uma postura muito mais integrada ao desenvolvimento das múltiplas possibilidades dos nossos aprendizes e, por via de processos didáticos mais humanizantes, educarmos dialeticamente, a nossa sensibilidade e a de nossos alunos. Portanto, a escola precisa estar apta a conviver e intervir numa realidade desafiadora, a partir da qual é de suma importância a preparação dos profissionais, através não só da formação docente, mas também a partir do planejamento e execução de políticas e projetos que contribuam com a formação integral desse educando.

Com isso, é necessário garantir o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões – física, intelectual, social, cultural e emocional. Processo esse que envolve todos os segmentos: alunos, famílias, professores, gestores e comunidades locais. Reconhecendo a fundamental necessidade de Formação docente, Freire (2013), destaca o valor epistemológico e didático de nossa ampla preparação para lidar com o cotidiano escolar alusivo aos nossos alunos, enfatizando, assim, a representação de atos de leitura e análise de textos formativos, assim como os diálogos que eles mantêm com nossa práxis, pois como o autor de *Pedagogia do oprimido* (Freire 2021) nos lembra que uma teoria sem a vivência da prática é um mero verbalismo, assim como a prática sem o embasamento teórico se transforma em ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, ação criadora e transformadora da realidade.

O direito de todos à educação está evidenciado na Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205 (Brasil, 1988), assim como os princípios de igualdade de condições para o acesso à escola e em sua consequente permanência, também ficam claros no Artigo 206.

Um marco muito importante para garantir os direitos das crianças e adolescentes no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este documento assegura direitos fundamentais em vários setores, como educação, saúde, cultura e lazer e assim como na Constituição Federal também se impõe responsabilidades ao Estado, à família e à sociedade para assegurar o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Em relação à educação, o ECA ratifica e complementa as normas constitucionais e as diretrizes determinadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No artigo 53, o ECA trata do direito à

educação que assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, à cultura, ao lazer, ao esporte e à profissionalização considerando seu pleno desenvolvimento, (Brasil,1990).

Vale ressaltar que a LDB 9.394/1996 norteia os rumos da educação brasileira, declarando em seu art. 2º que: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo a sua promoção responsabilidade de todos" (Brasil, 1996, p. 5).

Em concordância com os documentos supracitados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados a partir de 1997, também enaltecem a formação integral do estudante. Desse modo, o objetivo dos Parâmetros é garantir a formação integral do educando, considerando a formação e desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas e sociais. (Brasil, 1997). Assim, os PCNs corroboram que o currículo deve estimular não apenas o domínio de conteúdos, mas também a vivência de valores, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da convivência democrática.

O pleno desenvolvimento do educando também está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza uma educação integral dos alunos, levando-se em conta seus aspectos intelectuais e socioemocionais, evidenciando e oportunizando a atuação de uma escola que atenda às necessidades mais complexas do ser humano.

[...] 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 (Brasil, 2018, p. 14).

Destarte, os documentos anteriormente citados reforçam os ideais de uma educação enquanto direito fundamental, compreendida não apenas como acesso ao conhecimento escolar que priorize demasiadamente somente os conteúdos, mas como um instrumento essencial para o pleno desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, o compromisso do Estado se apresenta com uma formação integral abrangendo não só aspectos cognitivos, mas também éticos, sociais, afetivos e culturais do educando.

Assim, podemos considerar que ao se articularem o ECA, a LDB, os PCNs, o PNE e a BNCC, é perceptível uma expressiva conformidade normativa e pedagógica em torno do ideal de educação integral. A legislação brasileira concebe a escola como um ambiente que promove a cidadania, justiça social, convivência e pensamento crítico. O conceito de pleno desenvolvimento ratifica a importância de formar sujeitos capazes de transformar a sociedade na qual estão inseridos com autonomia e solidariedade.

A Educação Integral no Brasil é uma concepção que vem se organizando desde a primeira metade do século XX, a partir da defesa de matrizes ideológicas que eram diversas e

contraditórias, envolvendo espiritualidade e nacionalismo cívico. Com isso, na década de 1960, Anísio Teixeira, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi convidado pelo presidente Juscelino Kubitschek a compor, juntamente com Ciro dos Anjos e Darcy Ribeiro, entre outros ilustres, a comissão que formaria o modelo de educação integral para o Brasil.

Considerando os tempos mais recentes, podemos destacar, como exemplo de avanço no processo de implementação da Educação Integral no Brasil, o Programa Federal Mais Educação, criado pela portaria interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10 (Brasil, 2007). O referido programa parte da premissa dos defensores da Educação Integral de que a educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, ampliando a jornada educacional de quatro para sete horas. Nesse sentido, esse programa vem dialogar com um princípio simples: lugar de criança, adolescente e jovens é na escola.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. (Brasil, 2011, p. 1). Em se tratando de educação, temos avanços e retrocessos, atualmente o programa federal foi extinto, deixando as secretarias municipais e estaduais com o desafio de garantir a permanência desse processo.

É importante salientar que a partir da década de 1990, as políticas públicas educacionais brasileiras, ao adotarem as diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, passaram a priorizar as funções de integração e acolhimento social da escola, em detrimento de suas atribuições voltadas ao conhecimento e à aprendizagem. Desta forma, os governos acabam prejudicando as camadas mais pobres da população ao utilizarem as escolas como meio de execução de suas políticas sociais, políticas essas que, em muitos casos, deveriam ser elaboradas e administradas por outros setores do poder público, e não pelo sistema educacional que deve ter como função social primordial a de natureza pedagógica. Impedir que crianças e jovens tenham o acesso ao conhecimento científico, à cultura e à arte significa promover a exclusão social no próprio ambiente escolar, antecipando a marginalização que se reproduz posteriormente na sociedade. (Libâneo, 2014).

A escola de tempo integral configura-se como uma forma de organização escolar frequentemente considerada nas políticas educacionais contemporâneas como apta a promover a educação integral. No entanto, Libâneo, (2014) alerta que a educação integral não se limita à ampliação da jornada escolar, pois uma escola de tempo integral nem sempre garante a efetivação de uma formação integral dos estudantes. Portanto, a educação integral,

em sua essência, baseia-se em princípios, ações e práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva humanista e democrática, que, idealmente, deveria estar presente em todas as instituições escolares. Assim, ela abrange um conjunto amplo de práticas pedagógicas e socioeducativas voltadas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, não estando, contudo, necessariamente vinculada à organização de uma escola de tempo integral. (Libâneo, 2014).

A escola de tempo integral constitui uma política formulada com base nas diretrizes da Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que prevê a educação em tempo integral como uma das formas possíveis de organização da educação básica, conforme estabelece o Artigo 34 dessa legislação, “ A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] °& 2° O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996). Essa concepção é reiterada no Artigo 87, parágrafo 5º, da mesma lei: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Esta garantia legal, acompanhada da necessidade de articulação de esforços, não define de que maneira o tempo integral deve ser implementado, nem estabelece critérios administrativos ou princípios pedagógicos específicos. Essa ausência de definição faz com que a escola de tempo integral se torne, mais uma vez, objeto de disputas conceituais e de trajetórias marcadas pela descontinuidade, permitindo que cada rede de ensino seja ela municipal ou estadual desenvolva essa política pública da forma que julgar mais conveniente.

No Decreto nº 6.253, de 2007, que regulamenta o Fundeb, estabelece-se a definição de educação básica em tempo integral como a jornada escolar com duração mínima de sete horas diárias ao longo de todo o período letivo, considerando o tempo total em que o mesmo estudante permanece na escola ou participa de atividades escolares. (Art. 4º, BRASIL, 2007)

Logo, a predominância de uma cultura de turnos únicos no sistema público de ensino está fortemente associada a uma lógica de racionalização dos gastos educacionais. Nesse contexto, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, por si só, não é suficiente para solucionar problemas como a evasão e a repetência, isso porque a simples extensão da jornada escolar não assegura o pleno funcionamento da instituição, nem é capaz, isoladamente, de proteger crianças e adolescentes dos riscos decorrentes do tempo ocioso em comunidades que carecem de investimentos do poder público.

No contexto em questão, reforça-se a compreensão de que as escolas em tempo integral estão frequentemente associadas à atuação de seus idealizadores, de modo que, quando estes se afastam dos espaços de poder, suas propostas tendem a perder continuidade. Historicamente, a educação em tempo integral tem sido tratada como uma política de governo, e não de Estado, uma vez que as políticas de governo se caracterizam por serem decisões do Poder Executivo voltadas à formulação e implementação de medidas e programas que respondem a demandas de sua própria agenda política, ainda que envolvam processos complexos de escolha e execução.

O interesse no desenvolvimento de uma pesquisa que versa sobre este tema veio das vivências desta pesquisadora na gestão escolar, atuando como coordenadora pedagógica em uma Escola de Tempo Integral (ETI) no município de Fortaleza. Esta experiência possibilitou uma aproximação com a Política de Tempo Integral, uma vez que faz parte da prática pedagógica, o acompanhamento dos alunos e professores da escola, assim como das relações que se estabelecem na comunidade escolar.

Participar de uma rotina diferenciada em uma ETI desperta algumas inquietações nesta pesquisadora, como o fato de saber se a ampliação da carga horária é necessariamente sinônimo de aumento no aprendizado dos alunos, ainda quanto ao fato de que se a oportunidade de dispor de disciplinas que vão além da base comum, contribuem para formação de um educando mais bem preparado para enfrentar os desafios do mundo atual e o fato de se passar mais tempo na escola significa mais oportunidades de desenvolvimento cognitivo e interdimensional. Nessa perspectiva, tais inquietações despertam o interesse dessa pesquisadora em investigar e avaliar essa política pública no que diz respeito às suas contribuições para formação integral do estudante.

Com isso, esta investigação justifica-se pela necessidade de se ampliar os estudos sobre esta temática e também de se conhecer a rotina, o currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente de uma ETI e suas contribuições para o desenvolvimento integral do estudante. Um dos assuntos mais importantes na educação e fundamental para a atuação dos professores envolve o ambiente escolar e as políticas que o moldam. Nesse contexto, a política de tempo integral tem um papel relevante na formação dos alunos, pois oferece um ambiente de aprendizado que vai além do conteúdo tradicional. Justifica-se dessa forma compreender o impacto efetivo da Escola de Tempo Integral na formação completa do estudante, onde os alunos ampliam sua carga horária dentro da escola de quatro para oito horas. Logo, é relevante saber se essa ampliação traz uma educação mais ampla variada, se

atividades extracurriculares incentivam o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

As transformações de ordem socioeconômicas e tecnológicas que vêm ocorrendo no período de Pós-Pandemia do Covid-19 nos fazem refletir sobre a necessidade de pensarmos numa escola que contemple, em suas ações, práticas que visem diminuir os impactos negativos no aprendizado dos alunos no decorrer desse período.

A escola no século XXI traz como desafio relevante a formação integral do estudante. Se no passado, a escola tinha como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e conhecimentos de conteúdos contemplados pelos documentos norteadores da educação básica, atualmente, e principalmente no período Pós Pandemia do Covid-19, vem enfrentando o desafio de recompor a aprendizagem dos alunos e contribuir também para uma formação que vá além das habilidades cognitivas, preocupando-se com a promoção das competências socioemocionais e a integralidade do ser.

A educação sofreu os impactos do distanciamento social e mesmo com as ações do ensino remoto e híbrido, e por mais que os profissionais não tenham medido esforços para alcançar esse aprendizado, sabemos que não podemos garantir que os conhecimentos formativos e saberes sistematizados propostos tenham, de fato, chegado ao alcance de todos de forma justa e igualitária. O fato é que, recompor essa aprendizagem é uma urgência no âmbito escolar da rede de ensino de Fortaleza. Da mesma forma que recompor aprendizagem é importante, contemplar nesse ensino aspectos socioemocionais e formação integral é imprescindível.

Considerando a concepção do professor no que diz respeito à base diversificada, receber a orientação de que irá lecionar disciplinas as quais não teve sua formação inicial, torna-se um desafio, podendo causar desconfortos nos professores que, por sua vez, acabam tendo que se reinventarem para atender a essa demanda.

Os professores da base comum (português, matemática, história, geografia, ciências, língua inglesa, artes e educação física), são também os mesmos da base diversificada, (protagonismo, projeto de vida, formação cidadã, práticas experimentais, pensamento científico, estudo orientado e aprendizagem orientada). Um outro ponto de atenção, são os conteúdos trabalhados nesse currículo, os quais seria relevante estabelecermos uma análise investigativa para responder ao seguinte questionamento, até que ponto esses conteúdos contemplam as reais necessidades e anseios desses alunos? Para além dos desafios citados anteriormente, salientamos que a escola de tempo integral busca essa formação integral do estudante, acompanhando processos não somente cognitivos, mas a formação dos

valores, as relações sociais, o respeito à diversidade, a empatia, à tolerância. Com isso, o desafio torna-se um pouco maior onde muitas vezes a família do século XXI, digamos que não participa da vida escolar como anos atrás e este fato é mais evidente quando a criança passa o dia fora de casa, o que dificulta essa relação escola-família na atualidade.

Diante do que foi exposto, torna-se de extrema importância a implementação, efetivação e avaliação de Políticas Públicas que visam diminuir os impactos deixados pela Pandemia, que favoreçam a redução das desigualdades sociais e contribuam também com a formação integral do aluno. Desta forma, acreditamos que a política de educação em tempo integral faz parte desse grupo de políticas que contribuem para a resolução dos problemas identificados acima.

Dado o exposto, buscamos, com esta pesquisa, respostas para a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza?

Diante desta questão central, temos como hipótese que a política de Educação em Tempo Integral contribui para formação integral do estudante, visto que este, ao passar 7 a 8 horas sobre a orientação de professores e gestores, ao invés de ter metade desse tempo, muitas vezes, na ociosidade das ruas, recebe influência positiva da comunidade escolar, contribuindo assim para seu crescimento cognitivo, relacional e até profissional. Esse aluno que poderia estar vulnerável durante um turno, o qual estaria em “casa”, encontra na escola de tempo integral uma oportunidade de crescimento, além da proteção contra possíveis situações de violência.

Temos ainda como hipótese de que a ampliação da carga horária pode estar relacionada ao aumento da aprendizagem dos alunos, uma vez que este disponibiliza de maiores oportunidades de aprendizagem.

Portanto, na perspectiva de buscar respostas para a questão central desta pesquisa, esta investigação tem como objetivo geral: avaliar a Política de Educação em Tempo Integral no que se refere às contribuições para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Para o alcance deste objetivo geral, consideramos os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar os pressupostos teóricos inerentes ao Programa Escola de Tempo Integral (ETI), no que se refere aos seus métodos e propostas; (2) Identificar ações e práticas desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral; (3) Analisar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o

desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a partir da realidade vivenciada em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Fundamentamos nossos estudos sobre a Formação Integral do sujeito, essencialmente nos trabalhos de Moll (2012) e Gadotti (2009). Em se tratando das políticas públicas, nos ancoramos em Souza (2006), Arcoverde (2007) e Rodrigues (2008). E especificamente sobre políticas de Tempo integral, buscamos luzes, principalmente, nos documentos oficiais norteadores do município de Fortaleza, como o Guia das escolas de tempo integral e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (Fortaleza, 2024).

A pesquisa adota a Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) como perspectiva avaliativa da política, na qual compreende-se a prática de uma avaliação mais complexa, “extensa, detalhada, densa e ampla” e considera as diversas dimensões avaliadas. (Rodrigues 2008, p. 5). Sendo assim, considera-se que é necessário avaliar de maneira aprofundada, evitando avaliações que consistem em breve análise superficial dos dados. Assim a autora supramencionada defende uma avaliação que observe os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e territoriais, a qual seja realizada por profissionais de diversas áreas do conhecimento principalmente das ciências sócias.

A investigação se caracteriza como básica, quanto à natureza, e exploratória. Quanto à abordagem do problema, optamos pela pesquisa qualitativa. Já no que se refere aos procedimentos de pesquisa, esta investigação busca elementos em três tipos de procedimentos: (1) a pesquisa bibliográfica; (2) a pesquisa documental; e (3) a pesquisa participante.

Essa pesquisa também partirá da análise e investigação de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), que orientam a criação e as ações das ETI, além de estudos dos postulados teóricos de riqueza bibliográfica de autores que defendem uma educação integral do estudante, assim como da escola de Tempo Integral. Destacamos ainda que, inicialmente, será realizado um estudo de fontes de representativos teóricos que se dedicam a analisar Políticas Públicas que visem à intervenção na recomposição da aprendizagem no período Pós Pandemia. Sendo assim, faremos uso de livros, artigos científicos, documentos, revistas, materiais disponibilizados no meio virtual entre outros, além da pesquisa participante no *locus* com a comunidade escolar, com questionários semiestruturados.

Organizamos este trabalho em seis seções, sendo eles: 1 Introdução; 2 Caminhos metodológicos; 3 Referencial Teórico; 4 Análise dos dados; 5 Discussão dos resultados e 6

Considerações Finais. A primeira seção consiste nesta introdução. Os caminhos metodológicos serão apresentados na segunda seção, onde abordamos as características da pesquisa básica, exploratória e qualitativa, além dos procedimentos e técnicas adotados na investigação. Na terceira seção desta pesquisa, desenvolvemos os principais referenciais teóricos que sustentam este trabalho. Dessa maneira, nessa parte da pesquisa, analisamos os principais conceitos de Políticas Públicas, Educação Integral e Educação em Tempo Integral de acordo com diferentes autores. A quarta seção correspondente à análise dos dados, faremos a análise dos dados dessa pesquisa, onde apresentamos as falas dos sujeitos e sua proximidade ou distanciamento do referencial teórico desta pesquisa. Na quinta seção, discussão dos resultados, evidenciamos de forma sintetizada os resultados desta pesquisa, e suas contribuições e, por fim, na sexta seção, encontram-se as considerações finais, nas quais, fizemos uma retrospectiva da pesquisa e apontamos possíveis encaminhamentos futuros para a pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção trata dos caminhos metodológicos desta pesquisa, caracterizando-a quanto à natureza, abordagem, objetivos, procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta de dados. A seguir, apresentaremos o *locus*, os sujeitos e os delineamentos da pesquisa, que é classificada como básica, qualitativa e exploratória. Para fundamentar os procedimentos e técnicas desta pesquisa, nos referenciamos, principalmente, nas contribuições de Minayo (2014) e Gil (2010) e utilizamos os fundamentos de Bardin (2004) para os procedimentos de análise dos dados, tendo como base a análise de conteúdo.

2.1 Perspectiva avaliativa

O presente trabalho tem como inspiração a perspectiva avaliativa Avaliação em Profundidade, proposta por Rodrigues (2008), que defende a prática de uma avaliação mais complexa, considerando o contexto territorial e temporal de onde estão inseridas a política e os sujeitos atendidos por esta. Desta forma, considera-se que é insuficiente avaliar de maneira simplistas e reducionista, limitando-se a pura e simples leitura dos dados de análises superficiais que considerem apenas o presente e a interpretação de dados locais. Neste sentido, a pesquisadora supracitada defende uma avaliação que considere também contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e territoriais, assim como a interdisciplinaridade como sendo importante para essa avaliação. A partir dessa compreensão epistemológica e conceitual, destacamos que esta proposta se caracteriza por ser extensa, detalhada, densa e ampla e considerar as diversas dimensões avaliadas. (Rodrigues, 2008).

Nesta perspectiva, a autora faz uma crítica a modelos que visam à reprodução de avaliações que acontecem de maneira generalizada, aplicadas em contextos diversos, possuindo uma ausência de criticidade, onde acontecem predominantemente as análises, habitualmente, de economistas, em detrimento de outras ciências, como as Ciências Sociais. Diante do exposto, é importante salientar a influência das relações de poder sendo fontes de análise no que se refere a elaboração e implementação da política pública.

Para Rodrigues (2008), alcançar verdadeiramente uma perspectiva de avaliação em profundidade de políticas públicas, consiste em observar quatro eixos ou dimensões voltadas ao social, que são eles: Análise de conteúdo, Análise do contexto de formulação da política, Análise de trajetória institucional e Espectro temporal e territorial, como demonstraremos a seguir em um quadro explicativo.

Quadro 1 – Os quatro eixos da Avaliação em Profundidade

EIXO	SÍNTESE
Análise de conteúdo	Trata-se de evidenciar a formulação, os objetivos, as bases conceituais que sustentam a política em questão, considerando a congruência entre essas bases conceituais.
Análise de contexto e formulação da política	Compreensão do contexto socioeconômico em que se estabeleceu a formulação da política, considerando a articulação entre o local e o global para uma análise mais ampla desse contexto.
Trajetória institucional	Nesta dimensão, busca-se examinar o grau de coerência ou de dispersão da política à medida que esta transita pelas diferentes instâncias (Federal, estadual, municipal), tornando-se imprescindível a reconstituição de sua trajetória, possibilitando, se, desse modo, ao pesquisador, identificar as mudanças ao longo do percurso, incluindo seus objetivos e a dinâmica de sua execução. Ao efetivar a análise da trajetória, é relevante se atentar aos aspectos culturais inerentes a esses espaços institucionais e organizacionais.
Espectro temporal e territorial	Esta dimensão analítica visa compreender o contexto temporal e territorial do percurso da política estudada, no sentido de observar essas particularidades do local em relação às propostas e objetivos gerais da política, visando à necessidade de se articular na avaliação aspectos gerais às particularidades locais.

Fonte: Rodrigues, (2008). Elaborado pela autora (2025)

A presente pesquisa adotou esta perspectiva avaliativa por apresentar a necessidade de uma avaliação que fosse além de dados numéricos e que considerasse o contexto histórico, socioeconômico e cultural e assim compreendesse as contribuições da Escola de Tempo Integral para o desenvolvimento integral dos alunos dos Anos Finais do

ensino fundamental, na perspectiva dos gestores e dos docentes. Para tanto, foram abordados, nesta pesquisa, os quatro eixos propostos pela autora já mencionada: Análise de conteúdo, Análise de contexto e formulação da política, Análise de trajetória institucional e Espectro temporal e territorial, Rodrigues (2008),

No primeiro eixo, Análise de Conteúdo, apresentado na seção 3.2, que trata sobre Educação integral e Educação em Tempo Integral, foi possível uma análise conceitual sobre a política de tempo integral, onde foram verificados a formulação, os objetivos, as bases conceituais que alicerçam a presente política, considerando a concordância entre essas bases conceituais. Dessa maneira, a análise observada permitiu examinar o grau de alinhamento da política às diretrizes educacionais estabelecidas no município de Fortaleza, observando, de maneira específica, a articulação entre seus valores e princípios orientadores e as práticas implementadas na escola municipal em foco. O segundo eixo, análise de contexto e formulação da política, é desenvolvido na seção 3.4, denominada A Implantação da Política Pública de Tempo Integral em Fortaleza, onde foi possível compreender o contexto socioeconômico em que se estabeleceu a formulação desta política, tomando-se como parâmetro a articulação entre questões locais, fazendo-se, ainda, um paralelo com às características mais gerais para um entendimento mais amplo desse contexto. No terceiro eixo, a trajetória institucional, apresentado na seção 3.3, cujo título é Trajetória da Política Pública de Educação em Tempo Integral no Brasil, buscou-se fazer uma análise do trânsito da política na esfera federal, estadual e municipal, apresentando as principais experiências de implementação da política, observando em que medida se mantém, ao longo desse percurso, um certo nível de coerência ou incoerência, chamando-se atenção às instâncias executoras da política, até os sujeitos atendidos por ela. Esta perspectiva permitiu perceber de que modo o programa se configura e se integra ao percurso entre os espaços de decisão e execução, apresentando fatores que possibilitam avaliar sua solidez e efetividade no contexto educacional.

Por fim, no quarto eixo Espectro Temporal e Territorial, desenvolvido na seção 4, denominada Análise de dados e na seção 5, Discussão dos resultados, procurou-se manter a observância da configuração temporal e territorial diante da trajetória percorrida por esta política, procurando manter uma comparação entre as especificidades da mesma em uma realidade local, uma escola municipal de Tempo Integral de Fortaleza, com os objetivos e delineamentos da política de forma mais generalizada.

Ao serem considerados o contexto socioeconômico, cultural e a historicidade, é possível perceber os grandes desafios a serem superados pela política, assim como o

atendimento às necessidades do público-alvo, neste caso os estudantes e familiares. É, portanto, relevante considerar dois temas essenciais, a possibilidade de associar as diretrizes de caráter generalizante com as especificidades próprias de cada contexto local e a exeqüibilidade de implementar políticas em escala local, levando em consideração tanto sua trajetória temporal quanto suas características territoriais.

A análise das dimensões supracitadas foi conduzida por meio de um estudo documental e bibliográfico, o qual possibilitou examinar diretrizes oficiais, documentos institucionais e registros que fundamentam o programa, além da utilização de entrevistas semiestruturadas e observação participante realizadas com os docentes e gestores.

2.2 Características da pesquisa

Esta pesquisa é considerada de natureza básica por se tratar de uma abordagem em que o principal objetivo é o aprofundamento do conhecimento teórico sem, necessariamente, priorizar uma aplicação prática dos resultados, visando, assim, entender os fundamentos de determinado processo ou assunto, colaborando, dessa forma, para a construção do saber científico.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa básica “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. Todavia, os resultados de uma pesquisa básica podem, a longo prazo, resultar em inferências práticas. Porém, o principal objetivo é ampliar o conhecimento sobre o assunto estudado a saber, neste caso, o estudo sobre a política da Educação em Tempo Integral no município de Fortaleza e suas contribuições para o desenvolvimento integral do estudante. Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa básica é fundamental para a ampliação do conhecimento científico e pode, posteriormente, subsidiar outras pesquisas aplicadas.

Segundo Sánchez Gamboa (2018, p. 70), a pesquisa básica além de exercer a crítica enquanto atividade central do fazer científico, “conduz-nos, por esse motivo, a novos conceitos, novas teorias, revisões epistemológicas, destruição de mitos e pressupostos, bem como a elaboração de novas metodologias de investigação”.

Tratando sobre a diferença entre pesquisa pura (ou básica) e aplicada, Gil (2010) reforça que as duas não se anulam mutuamente. Isso porque a ciência objetiva tanto o conhecimento em si quanto os desdobramentos práticos decorrentes de uma determinada

investigação. Sendo assim, uma pesquisa básica pode vir a fornecer subsídios que serão empregados posteriormente em uma investigação aplicada.

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e se diferencia por seu caráter exploratório e profundo, uma vez que se dedica em entender o significado, as percepções e as experiências dos sujeitos envolvidos, contemplando todo o contexto em que se estão inseridos, permitindo, por sua vez, a interpretação de fenômenos complexos e subjetivos, como as atitudes, princípios e convicções dos indivíduos. Destarte a pesquisa qualitativa é especialmente útil para investigar fenômenos sociais, culturais e psicológicos, pois oferece uma compreensão mais rica e detalhada do que é estudado, consoante destaca Mynaio (2014), uma vez que se possibilita a imersão no ambiente da pesquisa, enfatizando-se diversos aspectos da natureza humana e não humanos reforça que:

alguns objetos de investigação requerem o uso das abordagens qualitativas que, dentre outras particularidades, exigem do pesquisador tempo de convivência e imersão no ambiente a ser analisado e usam de forma exaustiva as faculdades humanas da escuta e da observação. (Magalhães Júnior; Batista, 2023, p. 14).

Na abordagem qualitativa, tem-se por objetivo reconhecer de forma clara as relações que se estabelecem entre os sujeitos os quais estão incluídos em determinado problema. Conforme Minayo (?); Gomes (2015) consideram-se aspectos ligados à variedade de dimensões, observando e valorizando de forma mais profunda os significados das relações, suas intenções, desejos, fé e práticas. Assim, levam-se em conta o ambiente e seus múltiplos aspectos em que os sujeitos estão presentes, inclusive, a problemática em questão.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa é alicerçada em princípios, procedimentos e instrumentos, porém o grande diferencial é o papel do pesquisador, que a partir da utilização da técnica, usa também de sua criatividade, averiguando os caminhos dos sujeitos e transpondo para concepções a serem ponderadas, a atividade de analisar as vozes dos entrevistados, como salientam Damasceno e Sales (2025).

No centro desta pesquisa, a abordagem qualitativa apresenta-se como adequada, considerando que possibilita o tratamento das informações de forma mais aprofundada, contribuindo, dessa maneira, para a designação de direcionamentos, verificando as interações construídas entre os participantes o que se acrescenta à pesquisa como possibilidade de uma contribuição ampliada e projetada para a dimensão social dos sujeitos e, principalmente a expansão do campo de pesquisa sobre a educação em tempo integral no contexto de Fortaleza e do Brasil .

Levando em consideração as características da pesquisa qualitativa, a presente dissertação faz uso do método de pesquisa documental, posto que este permite “[...] compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito” (Mendes; Farias; Nóbrega-Therrien, 2011, p. 32).

Em relação aos objetivos, esta pesquisa é de caráter exploratória e tem como foco principal a verificação inicial de informações sobre um assunto pouco abordado ou desconhecido. Com isso, ela busca favorecer uma visão geral sobre o assunto, identificando variáveis importantes e realizando o levantamento de questões que visam nortear pesquisas futuras mais detalhadas. Portanto, a pesquisa exploratória é bem relevante no início de uma investigação, pois fornece um cenário preliminar e orienta o desenvolvimento de hipóteses para estudos mais aprofundados. Esse tipo de pesquisa é regularmente utilizado quando o assunto em questão é atual, pouco estudado ou ainda não possui uma base teórica sólida. Para tanto, são usados métodos como revisão bibliográfica, entrevistas com especialistas e observações de campo, que ajudam a identificar as principais questões relacionadas ao fenômeno investigado (Gil, 2008).

Complementando a defesa de Gil, Prodanov e Freitas (2013) se refere à pesquisa exploratória afirmando que esta acontece:

quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51).

De acordo com Gil (2010), pesquisas exploratórias buscam proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a explicitar suas características e viabilizar a construção de hipóteses. Apresentando um planejamento flexível, estas pesquisas possuem como diretriz principal “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...] de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2010, p. 41). No âmbito desse estudo exploratório, busca-se primordialmente levantar informações acerca do modelo de escolas de tempo integral empregado na rede municipal de Fortaleza, ao invés de formular conclusões estatísticas. Nesse sentido, o estudo exploratório

adota métodos flexíveis e isso se reflete na utilização de um roteiro de entrevista sem um grande nível de detalhamento e aplicado a uma amostragem simples da comunidade da escola pesquisada. Logo, esta pesquisa busca contribuir para a ampliação da produção acadêmica sobre jornada escolar ampliada e seus contributos para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na seção subsequente, detalha-se o cenário onde a presente pesquisa é desenvolvida, incluindo aspectos alusivos à localização e ao entorno da unidade educacional pesquisada, bem como aos participantes da comunidade escolar.

2.3 O *lócus* e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada básica e exploratória, aborda a dinâmica pedagógica de uma Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) da rede pública de Fortaleza. Trata-se de uma unidade dedicada aos Anos Finais do ensino fundamental sob responsabilidade do Distrito de Educação V. O critério de escolha deste *lócus* se dá pelo fato desta pesquisadora fazer parte da equipe escolar, como coordenadora pedagógica, vivenciando e contribuindo com a rotina e as práticas pedagógicas dessa instituição, fato que nos conduz a classificá-la como uma pesquisa participante, que, conforme Minayo (2014), é um método que visa à comunicação entre pesquisadores e participantes, favorecendo interação e construção coletiva do conhecimento.

De forma geral, as EMTI foram construídas nos locais socioeconomicamente mais vulneráveis da capital e esse fato pode ser evidenciado por intermédio da análise dos baixos Índices de Desenvolvimento Humano dos Bairros (IDH-B). Considerando o bairro em que está situada a escola, o IDH-B é de 0,149. Trata-se do quinto pior índice da Capital (SDE, 2014). É importante salientar que o IDH varia de 0 a 1, sendo que ao se aproximar de 1, podemos afirmar que há melhoria na qualidade de vida ofertada aos seus moradores, fato que não se percebe no bairro da EMTI pesquisada.

O rol de participantes da pesquisa incluiu sete indivíduos: um diretor escolar, três professores coordenadores de área (PCA) (Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Humanas), e três docentes regentes, sendo um de cada área ligado ao conhecimento supracitado.

No que se refere aos critérios de inclusão dos participantes do estudo, estabeleceu-se que estariam aptos a participar do estudo: 1) gestores, professores coordenadores de área e professores regentes lotados na escola *lócus* desta pesquisa; 2) com participação assídua ao

longo do último semestre que antecedeu o início da pesquisa; e 3) atender às características de respondentes que reúnem boas condições e experiências a relatar.

2.4 Delineamento da pesquisa

O delineamento desta pesquisa está dividida em duas etapas: 1ª Etapa: pesquisa estabelecida com um levantamento bibliográfico através de referenciais teóricos sobre o tema em estudo e, uma pesquisa documental, com documentos oficiais que tratam da política das ETI em Fortaleza. 2ª Etapa: realização de pesquisa participante com os sujeitos investigados.

Segue no quadro abaixo uma síntese das etapas organizadas nesta pesquisa com os seus respectivos procedimentos, técnicas e instrumentos.

Quadro 2 - Síntese das etapas, procedimentos técnicos e instrumentos

PROCEDIMENTO DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS TÉCNICO	INSTRUMENTOS	ATENDIMENTO DOS OBJETIVOS
1ª ETAPA: pesquisa bibliográfica	Levantamento bibliográfico	Livros, Artigos, Teses ...	1
2ª ETAPA: pesquisa documental	Análise de documentos	Leis, decretos ...	1
3ª ETAPA: pesquisa participante	Entrevista semi-estruturada	Formulário de entrevista TCLE	2 e 3
	Observação participante da realidade	Roteiro de observação Diário de Campo	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Partindo para a explicitação dos procedimentos de pesquisa, inicia-se com o emprego da pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente, livros e artigos científicos. Segundo Gil (2010), apesar de quase todos os estudos demandarem algum tipo de imersão na bibliografia, há pesquisas realizadas unicamente a partir de fontes bibliográficas. Neste rol, inclui-se a maioria dos estudos exploratórios.

Levando-se em consideração as características da pesquisa qualitativa, a presente dissertação também lançou mão do método de pesquisa documental, posto que este permite “[...] compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma

indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito” (Mendes; Farias; Nóbrega-Therrien, 2011, p. 32). Gil (2010) aponta para certo grau de semelhança entre a pesquisa bibliográfica e a documental. A diferença fundamental entre ambos os procedimentos reside no fato de que, enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições dos diversos autores sobre um dado tema, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2010, p. 45).

No presente estudo foi realizada uma análise dos fundamentos que norteiam as práticas de desenvolvimento da educação em tempo integral no Brasil, e, mais detidamente, no âmbito do município de Fortaleza. A etapa incluiu a análise de documentos normativos e pesquisas acadêmicas que serviram de referencial referentes às iniciativas de educação em tempo integral implantadas no Brasil desde a primeira metade do século XX. Já no contexto da América Latina, percebeu-se um maior protagonismo das políticas de extensão de jornada escolar a partir da década de 1990. Este movimento repercutiu no Brasil e passou a influenciar os agentes políticos em diferentes esferas de poder (nacional, estadual e municipal). Alfaro, Evans e Holland (2015) destacam que diversos países latino-americanos haviam universalizado o acesso à educação básica nos anos 1990, visto isso, a ampliação da jornada escolar apresentou-se como um segundo passo rumo ao incremento dos sistemas educacionais nacionais.

Por fim, esta investigação lança mão da pesquisa participante, que se desenvolve como contraponto a uma lógica positivista na pesquisa educacional, que buscar descrever fatos e comportamentos sociais na perspectiva de um pesquisador distanciado da realidade que, nesse sentido, apreende os fenômenos mediante emprego de instrumentos e técnicas de pesquisa. Nesta mesma seara, Sánchez Gamboa (2018, p. 22) aponta que a pesquisa participante pressupõe que o conhecimento é um produto construído socialmente e que está em constante transformação: “o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade”.

Nesse sentido a pesquisa participante favorece o contato mais próximo com o lócus e os sujeitos envolvidos, facilitando a observação do objeto sobre uma ótica mais complexa, pois se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Dessa maneira, essa pesquisa, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna,

o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem, consoante manifestam Prodanov e Freitas (2013, p. 67)

Ainda segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa participante apresenta alguns caminhos metodológicos, “mas que não formam um esquema rígido; o segredo de sua utilidade reside na flexibilidade, em sua adaptação aos mais diversos contextos e situações, que podem mudar a ordem das etapas, eliminar algumas delas”. Desta maneira, esta pesquisa apesar de planejada e delineada, não necessariamente, seguirá todo o percurso de forma a não permitir alterações.

Na segunda etapa, será realizada a pesquisa participante na escola que constitui o *locus* da investigação. Serão realizadas observações da realidade escolar e entrevistas com os componentes da comunidade escolar escolhidos para participar desta pesquisa. As entrevistas serão gravadas por um aplicativo de celular, sendo posteriormente transcritas com o uso de um programa de edição de textos: *Microsoft Word*, arquivos com as transcrições serão armazenados no computador pessoal da pesquisadora e os nomes dos participantes foram substituídos por codinomes, de maneira a manter as identidades sob sigilo.

2.5 Procedimento de análise de dados

A interpretação dos dados será feita com a utilização da Análise de conteúdo (Bardin, 2004; Minayo, Gomes, 2015). Segundo conceituação destas duas autoras, a análise de conteúdo, situada no limiar entre quantidade e qualidade, no âmbito das ciências humanas e sociais, apresenta-se como uma técnica híbrida, capaz de mediar as discussões entre paradigmas e métodos.

A análise de conteúdo de Bardin (2004) é um método amplamente utilizado na pesquisa qualitativa para interpretar e organizar dados textuais. Ela se desenvolve em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na primeira etapa, chamada de pré-análise, o pesquisador organiza o material e define um plano de análise. Essa fase envolve a avaliação da relevância de cada documento, a seleção de entrevistas e outros dados para análise, o estabelecimento de critérios para categorização e uma leitura preliminar para ter uma visão geral do conteúdo. O objetivo é preparar os dados para uma análise mais aprofundada. A segunda etapa, a exploração do material, é o núcleo da análise de conteúdo. Nessa etapa, os dados são processados sistematicamente para identificar padrões e categorias relevantes. A codificação é uma técnica central, transformando o conteúdo bruto em informações estruturadas, facilitando a

interpretação dos dados. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados é onde ocorre a organização, análise e interpretação final dos dados processados. Nesse momento, o pesquisador consegue extrair informações detalhadas e significativas, oferecendo uma compreensão mais profunda do material analisado. (Bardin, 2004)

Sendo assim, optou-se pela realização da análise categorial ou temática. De acordo com Bardin (2004), trata-se da técnica cronologicamente mais antiga e uma das mais empregadas. A referida análise funciona por operações de desmembramento do texto em unidades e categorias, de acordo com reagrupamentos analógicos (Bardin, 2004, p. 155): “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples”.

Por seu turno, Minayo e Gomes (2015) advogam em favor dos seguintes procedimentos metodológicos para a consecução da análise de conteúdo temática: categorização, inferência, descrição e interpretação, elementos que não se desenvolvem de forma sucessiva nem apresentam relações hierárquicas.

Alinhando a feitura desta pesquisa em acordo com princípios éticos, todos os entrevistados maiores de 18 anos referendaram a participação por meio do preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é definido pela Resolução 510/2016 (Brasil, 2016, p. 2) como sendo a “anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos”.

Outra recomendação manifestada pela Resolução 510/2016 e que foi contemplada ao longo desta investigação diz respeito à preservação da identidade dos participantes da pesquisa, resguardada pelo princípio da confidencialidade, qual seja: a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. Em suma, será assegurado o sigilo absoluto e a garantia do caráter anônimo dos participantes, de maneira a prevenir prejuízos, tanto a eles quanto às instituições em que desempenham suas atividades profissionais.

De modo a garantir maior precisão na transcrição dos dados das entrevistas, esta pesquisa promoveu verificação cruzada, de maneira a ratificar que as gravações e transcrições das entrevistas refletiram efetivamente as declarações e pensamentos dos entrevistados. Destaca-se que foi solicitada, via protocolo eletrônico, em 18/01/2025 (Processo P022444/2025, junto à SME, a autorização para a realização de pesquisa acadêmica no âmbito

da rede municipal de ensino de Fortaleza. Destaca-se que o referido pedido foi aceito pela secretaria supracitada, resultando na expedição de um Termo de Autorização de Pesquisa Acadêmica (TAP), assinada pela titular deste órgão, e no arquivamento do processo em 30 de janeiro de 2025.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação de políticas públicas é uma área do conhecimento que se tornou mais evidente no final dos anos de 1980 e início de 1990. Essa base epistemológica é bastante complexa, uma vez que trata-se de um campo de construção do conhecimento que analisa uma determinada política pública, chamando-se a atenção para sua eficácia, seus resultados e ainda se a mesma atende aos propósitos ao qual foi planejada.

O Mestrado em Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará (UFC) possui uma característica marcante no que diz respeito à metodologia de avaliação em profundidade das políticas públicas do setor público e estatal. Isso nos permite avaliar a política pública no que se refere a sua atuação e atendimento dos objetivos aos quais foi planejada.

Esta seção apresenta o referencial teórico de estudo desta pesquisa. Nessa perspectiva, abordaremos aqui concepções sobre Políticas Públicas, Políticas públicas em educação, Educação Integral, educação em Tempo Integral e Educação em Tempo Integral no Município de Fortaleza. Portanto, Faremos uso dos estudos de Moll (2012); Souza (2006); Arcoverde (2007); Rodrigues (2008) entre outros e utilizaremos, também, documentos oficiais da educação que regem a Educação Integral como: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (Fortaleza, 2024).

Iniciamos nossas reflexões analisando os conceitos de Políticas Públicas.

3.1 Políticas públicas

Política Pública (PP) como área do conhecimento no meio acadêmico começa a surgir nos Estados Unidos da América nos de 1950 e visava ao estudo sobre a ação do governo. Segundo Léa Rodrigues, (2008), a temática avaliação de políticas públicas começa a se fortalecer no Brasil somente no final da década de 1980 e início da década de 1990, inserida num contexto de uma agenda do neoliberalismo tendo uma literatura ainda muito limitada. O destaque dado a esse assunto nesse período estava relacionado à situação de subordinação do país diante das agências financiadoras, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

As discussões acerca de Políticas Públicas nos últimos 30 anos têm se tornado evidentes devido ao desenvolvimento do processo de democratização. Logo, Considerar as mudanças na política ao longo do percurso institucional entre os diferentes grupos aos quais ela se dirige é muito relevante, conforme acentua Gussi (2008). PP não possui apenas uma definição, nem podemos afirmar que exista uma definição mais apropriada. Arcoverde (2007) afirma que pode se fazer uma síntese afirmando que política pública é um conjunto de ações ou inações onde as autoridades públicas decidem colocar em foco um problema direcionando leis, regulamentos e ações do governo. Já para Celina Souza, (2006, p. 26),

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propormudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real

Ainda segundo a autora supracitada, as discussões acerca do tema políticas públicas ressurgiu nas últimas décadas devido a alguns fatores, entre eles a agenda neoliberal dos países, especialmente os subdesenvolvidos, que passaram a tomar medidas de contenção de gastos, onde ajuste fiscal exigiu um equilíbrio entre receita e despesas o que restringiu a ação do Estado nas políticas sociais e econômicas. Este foi o cenário a partir dos anos 80, sobretudo, em países com histórico de inflação como os da América Latina. Essas nações apresentam dados que mostram crescimento econômico dissociado de desenvolvimento social e a consequente exclusão dos grupos minoritários que não tem acesso a desfrutar de plenos direitos.

As PP influenciam a economia e a sociedade e, por isso, para analisá-la, precisamos considerar as relações entre Estado, política, economia e sociedade. Em resumo, pode se dizer que PP busca colocar o governo para realizar o que precisa ser realizado, analisar o que foi realizado e, se necessário, propor intervenções e mudanças no trajeto da PP.

A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos. (Arcoverde, 2007 p. 26).

O governo é o principal responsável pelo planejamento e execução das PP, apesar de outros segmentos da sociedade permearem e influenciarem essas ações. Mesmo havendo

limites, estes não eliminam a capacidade do governo de gerir a sociedade (Peters, 1998). Em relação de interdisciplinaridade entre PP em geral e a política social, Celina Souza, (2006) afirma que:

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. (Souza, 2006, p. 25).

No que diz respeito ao ciclo das PP, Celina Souza (2006) chama a atenção para organização das PP em várias etapas, sendo um processo dinamizado e de forte crescimento. “o ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação”.

Lopes, Amaral e Caldas (2008, p.5) definem que políticas públicas são “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público”. Já Carvalho (2012, p. 28), define as políticas públicas como “o conjunto de objetivos e intenções, que em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução”.

Para Celina Souza (2006, p. 37), política pública “permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz”. Como se vê, todos esses autores supracitados relacionam PP ao fato de o Estado necessitar fazer intervenções no que diz respeito à melhoria da qualidade vida das pessoas, em especial dos grupos historicamente excluídos pela sociedade e impossibilitados de exercício dos plenos direitos previstos na Constituição brasileira. Portanto, uma política Pública precisa ser avaliada para que possa ser verificada sua eficácia e cumprimento dos objetivos, “O conceito de avaliação, de maneira geral, refere-se à ação de testar, medir ou atribuir valor a alguma coisa; apreciar ou estimar o merecimento de; calcular, computar e conhecer a grandeza de; fazer uma apreciação” (Arcoverde, 2007, p. 62).

Assim, nosso país precisa de melhores planejamentos e execução das PP para atender às necessidades se sua população, que em grande parte, necessita desses programas governamentais. A temática avaliação de PP é relativamente nova, mas apesar disso, é muito importante o planejamento e a execução de programas que venham garantir os direitos à população que necessita dessas políticas.

3.1.1 Políticas de educação

Antecedendo ao contexto de Políticas Públicas Educacionais, consideramos o que vem a ser Política Pública, que pode ser definida também como desenvolvimento a partir do trabalho do Estado junto à participação da sociedade nas decisões. Dessa maneira, Oliveira (2010) conceitua-se que:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010 p. 95).

O Estatuto da Criança e do adolescente (Brasil, 1990), no seu artigo 54, afirma que o Estado tem o dever de garantir à criança e ao adolescente o ensino fundamental, que deve ser obrigatório e gratuito até para aqueles que não conseguiram realizar dentro da faixa etária apropriada.

O sistema educacional utilizado e as Políticas Públicas voltadas à educação são elementos que evidenciam a responsabilidade do país com o seu futuro, pois apenas o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não seja tão alarmantes, conforme defende Freire (1998).

O Brasil, assim como a maioria dos países em desenvolvimento, trouxe a pauta das PP muito tardiamente. Em se tratando de um país com dimensões continentais e grandes disparidades regionais, a começar pela distribuição populacional e sua densidade demográfica, ou seja, o número de habitantes por km², percebe-se que nossa nação precisa pensar em suas PP de forma bem criteriosa, respeitando toda essa heterogeneidade dos desafios enfrentados pela população brasileira. A concentração populacional é apenas um dos aspectos que relacionados a grandes disparidades da população brasileira que, por sua vez, também se relaciona a diversos desafios populacionais como acesso a bens e serviços, moradia, transporte, emprego e renda entre outros. Esse é apenas um exemplo de como as características do local podem interferir no tipo de PP a serem implementadas pelo Estado.

Segundo Costa, (2015) o Estado possui duas versões, uma de um Estado mais controlador e centralizador e outra mais contemporânea de um Estado mais democrático. Essas duas faces possuem o mesmo processo histórico e é nessa versão mais atual que nascem as Políticas Públicas (PP) que acabam por expressar exatamente essas contradições entre um

Estado mais forte, concentrador de poder e um Estado que respeita as desigualdades e as diferenças existentes na sociedade. Desta forma, o embate existente entre esses “dois” Estados está presente em todo processo de planejamento e execução das PP, inclusive, naquelas voltadas à educação.

É impossível dissociar uma sociedade mais justa e igualitária de uma educação de qualidade, educação essa que contribui para a construção da dignidade humana. Analisando-se por esse prisma, a educação brasileira passou por importantes mudanças nos últimos anos, fato se deve, entre outros fatores, pela evolução das LDB, assim como pelo planejamento e execução de políticas públicas educacionais que prezam por uma educação alicerçada na equidade e de qualidade, indispensáveis à dignidade humana. Essa compreensão nos faz refletir que políticas educacionais não estão associadas apenas à quantidade de alunos matriculados nas escolas, mas à formação dessa sociedade mais justa, uma vez que a vida das pessoas é influenciada pelas políticas públicas educacionais.

Assim, podemos afirmar que PP educacionais tem toda relação com a qualidade do ensino que se oferece em determinado município, estado ou país e esta mesma educação de qualidade pode construir uma nova ordem social provida de mais cidadania para as famílias e sociedade como um todo.

Portanto, a qualidade na educação é uma temática que envolve muitos fatores, pois está relacionada a questões de natureza variada, desde a estrutura física de um prédio escolar até a formação e didática dos professores:

A qualidade do ensino tem sido foco de discussão intensa, especialmente na educação pública. Educadores, dirigentes políticos, mídia e, nos últimos tempos, economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento têm ocupado boa parte do espaço dos educadores, emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a incompetência dos educadores para produzir soluções que empolguem a qualificação do ensino. Essa invasão de profissionais não identificados ou não envolvidos com as atividades do campo educacional merece uma reflexão. Não se trata aqui de preconizar o monopólio da discussão da educação aos educadores, mas de registrar a intensa penetração ideológica das análises, dos procedimentos e das receitas tecnocráticas à educação (Azevedo, 2007, p. 38).

Nesse sentido, a qualidade na educação, conforme Azevedo, não necessariamente é uma temática que envolve apenas os educadores, porém é relevante ressaltar a importância desse profissional nesse processo. Partiremos no próximo ponto para os conceitos de educação integral.

3.2 Educação Integral e Educação em Tempo Integral

Podemos compreender as políticas públicas de educação em tempo integral como iniciativas do governo organizadas para expandir o período em que os estudantes permanecem na instituição escolar, conciliando ações pedagógicas, culturais e sociais que ultrapassam os limites do currículo tradicional, favorecendo a formação integral. Assim, Cavaliere (2009) aponta que a educação integral está relacionada tanto à ampliação da carga horária, quanto à variedade de práticas educacionais, contemplando, por sua vez, as dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Já para Moll (2012) é relevante salientar que tais políticas devem estar conectadas a uma perspectiva de formação holística do educando, não se restringindo apenas à ampliação do tempo escolar.

Faz-se ainda necessário um diálogo conceitual para diferenciar os termos “educação integral” e “educação em tempo integral”, que apesar de não serem antagônicas, não possuem o mesmo significado. Destarte, analisando-se os estudos de Paiva, Azevedo e Coelho (2014), verifica-se que a educação em tempo integral não se correlaciona necessariamente com a educação integral, pois a implantação do modelo em tempo integral, por si só, não resulta na realização plena da educação integral.

De forma ampla, educação integral pode ser interpretada como a promoção de uma formação plena para o indivíduo, levando-se em conta suas múltiplas dimensões, conforme mencionam Paiva, Azevedo e Coelho (2014). Assim, Entende-se por educação em tempo integral a ampliação do período de permanência dos estudantes na escola, sem que isso implique automaticamente a efetivação da educação integral ligada à formação global do educando, a exemplo do que destacam Schimonek e Garcia. (2017)

A conceituação proposta por Cavaliere (2009) é de que as experiências de educação em tempo integral conduzidas no território brasileiro são provenientes de dois modelos: a “escola de tempo integral” e o “aluno em tempo integral”:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (Cavaliere, 2009, p. 53).

Cavaliere (2009) fala de um turno alternativo ao da escola, dando a ideia de que as aulas tradicionais acontecem num determinado turno e no outro atuam profissionais que não são necessariamente da escola, podendo ser de outros segmentos da sociedade.

Para Jaqueline Mool, (2012) educação integral vai muito além da ampliação da carga horária escolar. Nesse sentido, a autora defende que deve existir uma interligação entre as várias dimensões do desenvolvimento do estudante, na intenção de se compreender a noção de desenvolvimento humano de maneira mais holística, que contemple características sociais, emocionais, cognitivas e culturais. Com isso, Mool (2012) critica a ideia simplista que defende uma educação integral apenas como aumento do tempo na escola, considerando importante estabelecer conexão entre um currículo de base comum e um currículo diversificado, enfatizando vivências pedagógicas transformadoras, que observe as reais necessidades e objetivos dos alunos, acreditando, assim, que o espaço escolar deve ser um ambiente de um aquisição de um aprendizado significativo, que contemple tanto as vivências dos estudantes quanto a formação acadêmica.

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



Fonte: elaborado pela autora.

Alguns marcos legais são de extrema importância nesse processo, dentre eles é relevante destacar a lei nº 9.394/1996 (LDB) que trata da ampliação progressiva da carga horária e destaca a formação integral do aluno, considerando aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Outro documento representativo é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014), que define como meta o aumento progressivo da jornada escolar para até 7 horas diárias, priorizando essa ampliação para estudantes de áreas mais vulneráveis e o Programa Escola em Tempo Integral, (Lei nº 14.640/2023; Portarias nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023) que estabeleceu o marco jurídico-federal de incentivo a

ampliação da educação integral. Conforme a portaria, são consideradas matrículas em tempo integral aquelas com carga horária mínima de 7 horas diárias ou 35 semanais divididas em dois turnos. Ressaltamos ainda que a portaria também orienta os repasses financeiros, assistência técnica e coparticipação entre União, estados e municípios.

Outrossim, compreende-se que a política pública de educação em tempo integral, quando implementada de forma efetiva, configura-se como uma estratégia educacional e social muito relevante ao articular tempos, espaços e conhecimentos diversos, oportunizando a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e dedicada à formação plena do ser humano (Moll, 2012). A seguir, faremos um breve histórico da Educação Integral no Brasil.

3.3 Trajetória das políticas públicas de educação em tempo integral no Brasil

Tomando-se como referência o cenário histórico-social, o surgimento da educação em tempo integral no Brasil remonta à década de 1930, a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), sendo articulado por educadores intelectuais brasileiros como Cecília Meireles, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros. O Manifesto que teve sua publicação no ano de 1932 defendia uma proposta inovadora para a educação do Brasil que exigia, necessariamente, a organização e o desenvolvimento de formas de atuação duradouras, com o propósito de orientar o desenvolvimento integral do ser humano ao longo de suas diferentes etapas de crescimento, conforme uma visão específica de mundo” (Azevedo, (2010)

O contexto histórico em que se deu o lançamento do Manifesto dos Pioneiros foi caracterizado pelas tensões no universo dos representantes escolanovistas e os educadores de orientação católica relacionado à IV Conferência Nacional de Educação, que aconteceu em 1931, no Rio de Janeiro. Nesse período, a cidade do Rio de Janeiro era a capital do país e era formada por uma dinâmica política específica, principalmente, considerando-se a educação. Essas singularidades estavam em consonância com concepções formuladas na cidade de São Paulo, embora se verificassem distinções quanto à forma de organização da intervenção estatal no que se refere à escola, como ressaltam Freitas e Biccás (2009).

Para Freitas; Biccás (2009), no cenário supracitado, Fernando de Azevedo colocou-se diante das dificuldades que, para ele, não foram resolvidas pela Constituição de 1891. O Manifesto advogava pelo custeio da educação pública pelo Estado, paralelamente à ampla possibilidade de se assegurar o acesso gratuito como condição, de modo que a escola se configurasse genuinamente republicana. Juntava-se a tais fundamentos, a obrigatoriedade do

ensino, garantindo que a educação fosse financiada pelo Estado e viesse a servir como uma proposta voltada à formação da identidade social de jovens e crianças e estivesse, finalmente, fundamentada no princípio da coeducação com o objetivo de revelar sua adoção de métodos inovadores e práticas docentes mais modernas.

Segundo os escolanovistas, a instituição escolar deveria ser “comum ou única” e oferecida indistintamente a todos, de modo a assegurar a formação holística do ser humano. Assim, a ampliação da carga horária escolar está entre as características das propostas de educação integral implementadas no Brasil e é também um dos propósitos fundamentais da escola comum idealizada por estes educadores:

De acordo com Azevedo (2010), a concepção de “escola única” não deve ser entendida como um mecanismo de uniformização antecipada, que abranja todos os estudantes desde a educação infantil até o nível superior, condicionando-os a um processo de formação similar ao longo de toda a trajetória escolar, para depois direcioná-los a caminhos distintos. Ao contrário, a ideia refere-se à escola oficial, singular, na qual todas as crianças a partir de 7 anos até os 15, pelo menos aquelas que os pais confiaram à educação pública, recebam uma escolarização que compartilhem experiências e conteúdos iguais, garantindo igualdade de oportunidades educativas.

Portanto, no Manifesto da Escola Nova, os princípios de educação integral assumiam uma perspectiva participativa, baseada no mérito e voltada ao desenvolvimento, fortemente influenciado por John Dewey, figura central na formação de Anísio Teixeira e guia intelectual de diversos educadores no Brasil.

Para Freitas; Biccás (2009), o documento apresenta dois elementos centrais relacionados à democracia. No primeiro elemento, temos o Estado sendo considerado esse espaço apropriado para organização da educação pública a nível federal. O segundo redefine a democracia defendida como uma ordem hierárquica de competências em oposição à hierarquia baseada em poder aquisitivo privilegiado.

Nos anos 1950, Anísio Teixeira concretiza sua proposta de educação integral com a criação do Centro Popular de Educação, posteriormente denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na cidade de Salvador-Bahia. Conforme destacam Militão e Kiill (2015), o CECR tinha como propósito restaurar a qualificação da educação, organizando-se em uma estrutura integrada formada por quatro escolas-classe e uma escola-parque. Além do processo de escolarização, os estudantes também recebiam alimentação, uniforme, material didático e serviços de saúde e odontologia.

Durante o discurso de lançamento do CECR, proferido diante do governador da Bahia, Teixeira (1959) destacou que seu propósito consistia em fortalecer o ensino fundamental, na época denominado ensino primário, buscando garantir-lhe melhores condições e maior alcance social. O CECR acolhia aproximadamente 10% das crianças na faixa etária estudantil da capital baiana, representando uma iniciativa pioneira na implementação do ensino integral. Em sua luta pela consolidação e ampliação do projeto, Teixeira empenhou-se em obter recursos adicionais para viabilizar a expansão desse modelo educacional inovador em Salvador.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em sua edição 73, publicada no primeiro semestre de 1959, trouxe um relatório da experiência do CECR, mostrando que o trabalho da escola-parque era de forma integrada às escolas-classe, inseridas em grandes espaços. Em média, um quantitativo de três mil estudantes participava de matérias diversas geografias, história, ciências, matemática, leitura e escrita. A escola-parque, por sua vez, tinha o norteamento para educação e práticas ligadas ao mundo do trabalho, sem recorrer a uma perspectiva exclusivamente tecnicista ou voltada à profissionalização.

Com a infraestrutura organizada em múltiplos setores voltados a atividades práticas, sem a intenção de propor uma educação voltada ao trabalho, seu funcionamento era articulado às Escolas-Classes, proporcionando aos estudantes um ensino fundamental de forma integral que articulava atividades lúdicas, instrução e prática do trabalho. Funcionando pela manhã e à tarde, os estudantes eram organizados em grupos compostos por quinze componentes para o aprendizado de diversas técnicas, consolidando, dessa maneira, o caráter formativo e integrador do projeto pedagógico. A exemplo dessas técnicas, podemos citar “técnicas de Metal Madeira, Couro, Modelagem, Cerâmica, Mosaico, Tecelagem, Tapeçaria, Cartonagem, Corte, Costura, Alfaiataria, Fantoques e Marionetes, Modelagem e o Desenho” (Teixeira, 1959, p. 67).

Caminhando para a superação do regime militar e o retorno da democracia, no Rio de Janeiro, práticas diferenciadas podiam ser vivenciadas por meio da implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) nos anos de 1980. Essa política pública educacional começou a ser liderada pelo educador Darcy Ribeiro, naquele momento, vice-governador do Rio de Janeiro durante a gestão de Leonel Brizola (1983–1987). As unidades, que alcançaram quinhentas instituições de ensino em funcionamento constituíam-se como estabelecimentos voltados ao atendimento das classes sociais menos favorecidas, onde os alunos passavam o dia inteiro. Para Militão e Kiil (2015), os CIEP possuíam como propósito

favorecer uma ampliação na melhoria do ensino fundamental público estadual, oferecendo uma escola de tempo integral com vistas a fornecer proteção social a alunos das classes sociais mais vulneráveis.

Uma política pública que marcou o desenvolvimento da educação integral no país foi a criação do Programa Mais Educação (PME), em 2007. Criado pelo governo federal, o programa foi implementado através da Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007), regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010) e visava atenuar índices preocupantes de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

Aliado ao Compromisso Todos pela Educação (TPE) e tendo como parâmetro o conceito de educação integral e a associação com o território como espaço de aprendizagem, o PME projetava uma organização curricular diferenciada e carga horária ampliada, englobando a participação das famílias e da comunidade escolar, buscando cooperação de outros atores da sociedade e do estabelecimento de novos tempos e espaços educacionais que não se restringissem aos muros das escolas.

No que diz respeito às atribuições do PME, o segundo parágrafo do primeiro artigo do Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010) estabelece as opções a serem escolhidas pelas unidades escolares, em concordância com os demais componentes curriculares do tempo parcial:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010, p. 1).

Mesmo tendo um período de vigência curto, o Mais Educação deixou uma marca bem representativa para a educação no Brasil, diferenciando as atividades ofertadas nas escolas públicas, principalmente nas áreas de artes, ciências e esportes. O Mais Educação também colaborou para incluir a educação integral na agenda política do país, englobando estados e municípios das cinco regiões do Brasil. O programa federal acabou permitindo que municípios de diferentes poderes econômico tivessem acesso à jornada escolar ampliada, democratizando esse acesso previsto pela LDB de 1996.

Em 2016, durante o governo do presidente Michel Temer, foi instituído o Programa Novo Mais Educação (PNME), por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016, em substituição ao PME. Esta iniciativa teve um período breve de vigência, sendo extinto em

dezembro de 2019, no governo do presidente Jair Bolsonaro, fato que revela o histórico de brevidade das políticas de educação em tempo integral nas esferas federais, estaduais e municipais de nosso país.

A semelhança nos nomes dos dois programas não representava os mesmos objetivos, uma vez que o PME era uma iniciativa do MEC que visava à ampliação da jornada escolar e a formação de um currículo que objetiva a formação integral do aluno, enquanto o PNME tinha como foco a melhoria do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, aproximando-se, portanto, do conceito de "reforço escolar". Mesmo com as mudanças de nome e propósito, o PNME manteve o protagonismo dos monitores e/ou educadores sociais voluntários, que passaram a ser denominados mediadores da aprendizagem e facilitadores (Brasil, 2016), cada um com funções específicas.

A lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, (PNE) 2014 - 2024, em sua meta 6, prevê a educação em tempo integral. Essa meta estabelece que ao longo do período de vigência deste deve se oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50 das escolas públicas, atendendo no mínimo 25% dos estudantes da educação básica.

O oferecimento da educação em tempo integral caracteriza-se por ter o estudante realizando atividades pedagógicas e multidisciplinares, incluindo iniciativas culturais e esportivas, garantindo que o período de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua supervisão, seja de, no mínimo, sete horas diárias ao longo de todo o período letivo anual (Brasil, 2014). Esta ampliação do tempo pedagógico pode ocorrer na escola ou em “diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (Brasil, 2014). É diante desta trajetória histórica que Fortaleza dá início a formação dos ideais da Política de Educação em Tempo Integral a partir de 2013.

3.4 A implantação da Política Pública de Tempo Integral em Fortaleza

Atendendo às exigências do PNE (2014-2024), as Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) da rede de educação pública municipal de Fortaleza foram implementadas inicialmente em 2014. Nessa perspectiva, foi dada prioridade à construção de escolas em bairros socialmente mais vulneráveis. Assim, as escolas foram adaptadas ou construídas de forma a receber os mesmos estudantes nos dois turnos manhã e tarde e o currículo foi reorganizado visando contemplar a formação integral dos estudantes com os seguintes objetivos:

1. 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.
2. 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 (Fortaleza, 2015, p. 102).

O critério de escolha dos bairros onde se localizam as EMTI apresenta uma série de intencionalidades que justificam a seleção desses locais para construção das escolas. Podemos perceber, como uma das justificativas, o fato de que esses espaços representam oportunidades de melhoria na qualidade da educação ofertada à comunidade através de um currículo diversificado. Também salientamos que o fato de serem oferecidos almoço, além de dois lanches, também ajuda a promover a segurança alimentar dos estudantes; além disso, mencionamos que a ampliação da carga horária escolar se apresenta como fator de proteção social, uma vez que longe das ruas este aluno estará mais seguro dentro do ambiente escolar.

O exemplo seguido pela SME de política de tempo integral no Ceará teve início com a criação rede de instituições de ensino médio profissionalizante, dentro do propósito do Programa Brasil Profissionalizado, desenvolvido pelo Ministério da Educação, estabelecido nos termos do Decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Com isso, o estabelecimento do Programa teve por finalidade articular o ensino médio com a formação profissionalizante para estimular o desenvolvimento científico e humanístico através do alinhamento do currículo formal com as particularidades dos contextos regionais e locais.

A experiência considerada de sucesso nas escolas estaduais do Ceará influenciou a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) a instituir uma colaboração através de um acordo de Colaboração Técnica com o Instituto Natura e o ICE, conforme publicação no Diário Oficial do Município (DOM) nº 15.179, do dia 1º de dezembro de 2013. A partir da parceria desses institutos e do Governo do Estado, a SME assumiu o compromisso de instituir o formato de educação em tempo integral implementado no ensino fundamental de Fortaleza.

Costa (2008) defende uma educação interdimensional, que busca um equilíbrio integrado entre as diversas dimensões do ser humano em resposta à crise existencial vivida pela humanidade contemporânea. O foco no Protagonismo Juvenil, que Costa (2000) define como o mecanismo pelo qual o estudante atua ao mesmo tempo como sujeito e objeto do desenvolvimento de suas próprias competências” é também um marco importante nas EMTI de Fortaleza que visam formação de jovens capazes de agir na resolução de problemas, exercendo sua plena cidadania. Outro pilar do projeto é a Pedagogia da Presença, definida por Costa (2001) como a capacidade do educador de se fazer presente de maneira sensível e

atenta, percebendo as circunstâncias além das aparências imediatas e utilizando-as como sinais para entender as necessidades dos alunos.

O currículo adotado nas EMTI de Fortaleza é composto por três segmentos: a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018), a parte diversificada e as atividades complementares. Na Base Comum temos as disciplinas tradicionais (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, língua inglesa, arte e educação física); na Parte Diversificada, temos práticas experimentais e disciplinas eletivas; e, por fim, nas atividades complementares temos aprendizagem orientada, estudo orientado, projeto de vida, protagonismo, Formação Cidadã e Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica (IMPC)/ pensamento científico. (DCRFor, 2024).

Figura 2 – Organização do currículo das ETIS



Fonte: DCRFor, (2024) elaborado pela autora (2025).

As escolas de tempo integral de Fortaleza oferecem um projeto que visam formar estudantes com autonomia, capazes, portanto, de desenvolverem várias competências e praticarem a solidariedade no espaço onde vivem. Logo, com objetivo de ampliar a permanência dos estudantes na escola, busca-se oferecer uma formação interdisciplinar incentivando o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

No contexto do PNE 2014-2024, a oferta de tempo integral nas escolas públicas tem ganhado força. Em Fortaleza, a escolha política foi oferecer ensino em tempo integral

para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, existem duas modalidades, as escolas que ofertam a carga horária de sete/oito aulas diárias com uma proposta pedagógica formalizada e também programas que ampliam o tempo de permanência escolar com atividades extracurriculares em outros espaços, como as Areninhas e os Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA), entre os demais projetos.

Essas iniciativas visam à redução dos déficits de aprendizado, especialmente, em Língua Portuguesa e Matemática, e objetivam proporcionar espaços de convivência e atividades esportivas, lúdicas e artísticas. Porém, o foco desta dissertação é a oferta de tempo integral em escolas cujas estruturas foram reformadas ou construídas para acolher os alunos durante o dia. Dada a vulnerabilidade dos estudantes e as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, seria necessário ampliar o número de alunos e escolas com tempo integral.

Na experiência das ETIs da prefeitura municipal de Fortaleza, as aulas tradicionais acontecem nos dois turnos e toda a carga horária é preenchida apenas com professores da escola.

O quadro a seguir revela o quantitativo de escolas e público atendido nas EMTI de Fortaleza.

Quadro 3 –EMTI em funcionamento e estimativa de público atendido – Rede Municipal de Fortaleza (2020-2025)

DESCRITIVO	2020	2021	2022	2023	2024	2025
EMTI ativas	27	27	31	35	37	37 ¹
Público atendido ²	11.340	11.340	13.020	14.700	15.540	15.540

Fonte: PMF/SME/COPLAM. Elaboração da autora (2025).

A partir das informações do quadro acima, podemos perceber que é notório o crescimento do número de ETIs em Fortaleza, saltando de 27 em 2020 para 37, em 2025, portanto, dez unidades a mais em cinco anos. Também é notório o aumento do número de alunos atendidos por essa política pública, saltando de aproximadamente 11.340, em 2020, para 15.540, cinco anos depois. Com efeito, salientamos que este significativo crescimento torna o estudo desta política ainda mais relevante.

A seguir faremos a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

¹ Quantitativo de EMTI ativas até o início de agosto de 2025).

² Número obtido por meio da estimativa de que uma EMTI atende, em média, a 420 estudantes.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentaremos as análises dos dados coletados no decorrer desta pesquisa, a qual está dividida em quatro categorias de análise, a saber: 1 - Compreensão sobre a Política de Educação em Tempo Integral; 2- Ações realizadas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral; 3- Contribuições para o desenvolvimento integral do estudante e 4 - Pontos de melhoria para Política de Educação em Tempo Integral.

Estas categorias de análises buscam estabelecer uma relação com os objetivos específicos da pesquisa. A primeira categoria buscar atender ao objetivo específico (1), ao Analisar os pressupostos teóricos inerentes ao Programa Escola de Tempo Integral (ETI), a segunda categoria contempla o objetivo específico (2) Identificar ações e práticas desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral; a terceira categoria busca atender ao objetivo específico (3), Analisar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, partir da realidade vivenciada em uma escola da rede municipal de Fortaleza. A análise da categoria 4, em colaboração com as categorias 2 e 3, cooperam no atendimento dos objetivos específicos 2 e 3 supracitados.

Conforme já mencionamos no capítulo 2 referente a metodologia, esta análise foi feita com a utilização da metodologia de análise de conteúdo, segundo (Bardin, 2004) e (Minayo, 2015). De acordo a com a conceituação destas duas autoras, a análise de conteúdo, apresenta-se como uma técnica híbrida entre quantidade e qualidade, no âmbito das ciências humanas e sociais, capaz de mediar as discussões entre paradigmas e métodos.

A análise de conteúdo de Bardin (2004) é um método amplamente utilizado na pesquisa qualitativa para interpretar e organizar dados textuais que se desenvolve em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na primeira etapa, chamada de pré-análise, envolveu a organização do material a e definição do plano de análise. O objetivo foi preparar os dados para uma análise mais aprofundada. A segunda etapa, a exploração do material, é o núcleo da análise de conteúdo. Nessa fase, os dados foram processados sistematicamente para identificar padrões e categorias relevantes. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados é onde ocorre a organização, análise e interpretação final dos dados processados. Nesse momento, o pesquisador extraiu

informações detalhadas e significativas, oferecendo uma compreensão mais profunda do material analisado. (Bardin, 2004).

Utilizamos, como fonte destas categorias de análises, as transcrições das entrevistas realizadas com a gestão e professores da escola *lócus* da pesquisa e os registros realizados através da observação participante, assim como os do roteiro de observação do diário de campo.

Quadro 4 - Organização das categorias de análise da pesquisa

(Continua)

Categoria	Objetivo específico a ser atendido	Fonte de dados de análise
1 – Compreensão sobre a Política de Educação em Tempo Integral;	1- Analisar os pressupostos teóricos inerentes ao Programa Escola de Tempo Integral (ETI)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Coleta no Roteiro de Observação
2 – Ações realizadas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral;	2 -Identificar ações e práticas desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral;	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Coleta no Roteiro de • Observação • Diário de campo
3 - Contribuições para o desenvolvimento integral do estudante;	(3) Analisar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, partir da realidade vivenciada em uma escola da rede municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Coleta no Roteiro de Observação • Diário de campo

Quadro 4 - Organização das categorias de análise da pesquisa

(Conclusão)

	de Fortaleza.	
4 - Pontos de melhoria para Política de Educação em Tempo Integral.	2 -Identificar ações e práticas desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral;	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Coleta no Roteiro de Observação • Diário de campo
	(3) Analisar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, partir da realidade vivenciada em uma escola da rede municipal de Fortaleza.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, procedemos com as análises da categoria 1, que discorre sobre a compreensão da Política de Educação em Tempo Integral.

4.1 Categoria 1 - compreensão sobre a política de educação em tempo integral

Esta categoria de análise contribui para o atendimento do objetivo específico (1) Analisar os pressupostos teóricos inerentes ao Programa Escola de Tempo Integral (ETI).

Partindo das análises dos dados coletados, foi possível observar pontos de concordância entre a fala dos professores entrevistados com a concepção dos referenciais

teóricos desta pesquisa. Essa categoria foi estabelecida com o objetivo de analisar qual a compreensão dos professores sobre a Política de Educação em Tempo Integral;

Esta categoria foi analisada de acordo com a perspectiva dos estudos de Moll (2012), Gadotti (2009), Souza (2006), Arcoverde (2007) e Rodrigues (2008), assim como em concordância com documentos oficiais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), do Guia das escolas de tempo integral e do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (Fortaleza, 2024).

Retomando as contribuições epistemológicas ligadas a educação integral, na perspectiva de Jaqueline Mool (2012), trazemos novamente para o debate a necessidade que esta destaca de que a educação integral vai muito além da ampliação da carga horária escolar. A autora defende que deve existir uma interligação entre as várias dimensões do desenvolvimento do estudante, no sentido essa nossa etapa humana de forma mais holística, que contemple características sociais, emocionais, cognitivas e culturais. Mool (2012) critica a ideia simplista que defende uma educação integral apenas como aumento do tempo na escola, considerando importante estabelecer conexão entre um currículo de base comum e um currículo diversificado, enfatizando vivências pedagógicas transformadoras, que observe as reais necessidades e objetivos dos alunos, acreditando assim que o espaço escolar deve ser um ambiente de aquisição de um aprendizado significativo, que contemple tanto as vivências dos estudantes quanto a formação acadêmica.

A concepção de Mool sobre Educação Integral pode ser verificada na fala do professor P1 ao ser questionado sobre sua compreensão de Educação Integral, respondeu:

Pronto, quando a gente fala sobre Educação Integral, até nas nossas formações, a gente tem muita perspectiva dos quatro aprender. Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver. E é muito em torno dessas perspectivas que a gente trata a nossa educação integral. A ideia da educação integral não é apenas o tempo estendido. É uma educação que busca desenvolver o ser, o indivíduo, os alunos, no caso, na sua integralidade. Trabalhando além da questão cognitiva, a questão emocional, a questão sensorial, a questão motora, tudo em torno disso. (P1, 2025, informação verbal).

A resposta do P1 também é contemplada no que está afirmando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018). O pleno desenvolvimento do educando prioriza uma educação integral dos alunos, considerando seus aspectos intelectuais e socioemocionais, evidenciando e oportunizando a atuação de uma escola que atenda às necessidades mais complexas do ser humano.

[...] 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. (Brasil, 2018, p. 14).

Conforme escrito acima, é necessário compreender a complexidade e não linearidade do desenvolvimento, assim como a visão de integralidade, ao invés de ideias simplistas que enaltecem um aspecto do desenvolvimento humano em detrimento de outro. Em concordância com o exposto, o professor P2 também ratifica essa concepção de educação integral, como menciona:

A minha compreensão sobre educação integral é que a escola deve promover, estimular, incentivar todos os aspectos da criança e do adolescente, do 6º ao 9º ano, da escola integral, do ensino fundamental 2, no meu caso, de ciências. Na educação integral, o professor de ciências deve estimular o cognitivo, a compreensão de vivência em grupo, vivência em sociedade, a compreensão de trabalho em equipe, trabalho em grupo, a compreensão de mundo, a compreensão de sociedade, de ações humanas na natureza, divisão de mundo com a natureza, porque tem a ecofilia, que é uma relação não de extração dos recursos da natureza, mas uma relação de integração com a natureza e uma visão até mesmo espiritual, porque o que possui uma matriz religiosa. Então, o professor de ciências deve ver o estudante e procurar desenvolvê-lo em todos os aspectos. No meu caso, eu trabalho com abordagem sistêmica comunitária, que trabalha as dimensões bio, psico, sócio e espiritual. É um trabalho que eu desenvolvo nas minhas aulas de ciências. . (P2, 2025, informação verbal).

Os conceitos de Educação integral e Educação em Tempo Integral não são antagônicas, porém não denotam o mesmo sentido. Os estudos de Paiva, Azevedo e Coelho (2014) reforçam que a simples implantação da segunda não necessariamente resulta na obtenção da primeira.

De forma ampla, educação integral pode ser interpretada como a promoção de uma formação plena para o indivíduo, levando em conta suas múltiplas dimensões, a exemplo do que defendem Paiva, Azevedo e Coelho (2014). Nesse sentido, Entende-se por educação em tempo integral a ampliação do período de permanência dos estudantes na escola, sem que isso implique automaticamente a efetivação da educação integral ligada à formação global do educando. (Schimonek; Garcia (2017)

Durante as entrevistas, observamos que o Professor Cordenador de área (PCA 2) , também reforça essa perspectiva de educação integral:

A educação integral, ela é aquela educação que objetiva o pleno desenvolvimento do estudante. pleno no sentido de desenvolvimento intelectual, desenvolvimento físico e desenvolvimento moral. Nesse sentido, há uma participação coletiva, tanto dos pais, quanto da escola, quanto da sociedade, para o desenvolvimento do educando. A educação integral tem início em casa, com a formação familiar. É na família que o aluno vai aprender com os pais, o respeito ao próximo, vai aprender o respeito a

todas as pessoas, as crianças, a família, entre outros conhecimentos... (PCA 2, 2025, informação verbal).

Segundo o artigo 2º da LDB, a educação “... inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando...”. (Brasil, 1996). Esse pleno desenvolvimento do educando evidenciado na LDB também é ratificado nas falas dos professores, equiparando-se, assim, ao conceito de Educação Integral. Desse modo, é relevante salientarmos que a legislação que rege a educação brasileira visa não apenas à formação acadêmica, mas ao pleno desenvolvimento, considerando o estudante em sua totalidade quanto aos aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais.

Desta forma, na área educacional, um forte exemplo é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que em sua meta 6 prevê a educação em tempo integral. Essa meta estabelece que, ao longo do período de vigência do referido plano educacional, deve se oferecer educação em tempo integral em, pelo menos, 50 das escolas públicas, atendendo no mínimo 25% dos estudantes da educação básica

Conforme afirma o Plano Nacional de Educação (2014-2024), é responsabilidade do poder público promover as condições para que a política de Educação em tempo Integral avance ao longo dos anos.

Considerando que a Educação de Tempo Integral é uma importante política pública educacional, podemos trazer os estudos de Souza (2006) e Arcoverde (2007) , que afirma ser a política Pública como uma área do conhecimento que procura colocar o governo para executar uma ação e analisar esta ação implementada, assim como propor estratégias de intervenção quando necessário no destino destas.

Lopes, Amaral e Caldas (2008) definem políticas públicas como integralidade de ações, metas e planos que os governos nas três esferas (nacionais, estaduais ou municipais) organizam para alcançar a melhoria da qualidade vida da sociedade e o interesse público. Carvalho (2012, p. 28) define as políticas públicas como “o conjunto de objetivos e intenções, que em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução”.

Arcoverde (2007) afirma que a política pública se refere à intencionalidade do governo, no âmbito em que este elabora determinadas ações e opta por sua escolha em executá-las ou não. Para a autora, existe uma luta de interesses entre governo e sociedade as quais são motivadas por agentes que não necessariamente são agentes públicos. No entanto, independentemente dessa questão, essas políticas muito influenciam a vida das pessoas.

De acordo com os autores supracitados, o governo elabora e executa as políticas públicas para atender às demandas da sociedade em geral de acordo com prioridades e necessidades. Assim, o Estado é o principal responsável pelo planejamento e execução das PP apesar de outros segmentos da sociedade também influenciarem essas ações. Mesmo havendo limites, estes não eliminam a capacidade do governo de gerir a sociedade (Peters, 1998).

A política pública de educação em tempo integral vem se desenvolvendo no Brasil tem início nas décadas de 1920 e 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. O Manifesto, publicado em 1932 defende uma concepção nova para a educação brasileira, que tem, por necessário, “organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo” (Azevedo, 2010, p. 40).

A partir desse momento, o Brasil passa por algumas experiências nesse sentido, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador-BA, nos anos de 1950 com Anísio Teixeira. (Teixeira, 1959). No ano de 1962 foram criadas as primeiras unidades dos Ginásios Vocacionais (GV), o qual tinha também como proposta o ensino em tempo integral, sendo este no estado de São Paulo. Nos anos de 1980, caminhando para a superação do regime militar e o retorno da democracia, no Rio de Janeiro, práticas diferenciadas podiam ser vivenciadas por meio da implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Essa política pública educacional começou a partir de 1985, liderada pelo educador Darcy Ribeiro. (Militão; Kiill, 2015).

Trazendo como referência essa política no município de Fortaleza, reconhecemos que esta não se trata apenas da ampliação da carga horária dos alunos, como fica claro no DCRFOR:

O Ensino em Tempo Integral também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do município como um todo, principalmente, na formação de cidadãos mais autônomos, solidários, responsáveis e competentes, garantindo maior disposição a se envolver em questões locais e contribuir com os avanços da comunidade. Esse modelo de ensino promove equidade e reduz as desigualdades educacionais, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e com vistas à participação social. (DCRFOR 2024, p 23)

Levando-se em conta esse contexto de Educação em Tempo Integral em Fortaleza, foi também perguntado aos sujeitos da pesquisa, dentro dessa mesma categoria de análise, qual a sua compreensão sobre a política de educação em tempo integral? Eis o posicionamento do gestor da escola em análise:

A política de educação em tempo integral, ela tem a função de ampliar a jornada escolar dos estudantes, ofertando, além das disciplinas obrigatórias, que são da Base Comum, atividades culturais, esportivas, socioemocionais. A política de educação em tempo integral tem a função de ampliar a jornada escolar dos estudantes, que antigamente era de somente quatro horas, e também de ofertar, além das disciplinas obrigatórias, atividades culturais, esportivas, atividades socioemocionais. (gestor 2025, informação verbal).

Ao ponderarmos a resposta supramencionada do gestor da escola, notamos que esse posicionamento se apresenta em conformidade com o a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), que é referência para a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral, tratando no parágrafo 2º do Artigo 34 que: o "ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino". E no parágrafo 5º do Artigo 87 que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral" (Brasil 1996). Assim é importante salientar que a simples ampliação da carga horária não necessariamente se refere a melhoria da qualidade do ensino proporcionando uma educação integral. Assim o DCRC, chama atenção para esse desafio de ampliar não somente o tempo, mas a equidade entre os alunos do estado do Ceará:

É preciso garantir que todas as alunas e todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade no Ceará, independente-mente de onde tenham nascido ou morem, seja qual for sua classe social, gênero, etnia, religião. A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar e permanecer com sucesso, ou seja, aprendendo na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos tenham direito. (Ceará, 2019, p. 31)

Ainda conforme o DCRFor, A política de educação em Tempo Integral de Fortaleza visa contemplar uma jornada ampliada e também surge como necessária às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa, como ferramenta que oportuniza também os saberes extracurriculares como garantia da ampliação do repertório de experiências e vivências. (DCRFor, 2024)

A fala do professor (p3) evidencia o que foi dito anteriormente pelos documentos norteadores da rede de ensino de Fortaleza

Eu acho que essa política contribui tanto para nós professores termos um olhar mais amplo, sobre a educação, quanto para o próprio aprendizado dos estudantes. Acho que quando, nessa educação integral, a gente compreende a importância de outros aspectos dentro da educação, para além de um ensino muito conteudista, acho que já é um grande avanço. Até dentro do aspecto da atenção que se dá para as competências socioemocionais, para outras áreas do conhecimento, para outras

habilidades que o estudante pode ter também, para além do que muitas vezes nós somos ensinados quando éramos estudantes. (P3, 2025, informação verbal).

Uma educação para além dos conteúdos da sala de aula, que permita alcançar as várias dimensões do ser humano é contemplada na fala do professor p3, quando este afirma “Acho que quando, nessa educação integral, a gente compreende a importância de outros aspectos dentro da educação, para além de um ensino muito conteudista, acho que já é um grande avanço”. Ao estabelecermos uma breve comparação, reconhecemos que esse pensamento também está de acordo com as ideias de Libâneo (2001), quando este afirma que o perigo da educação integral é seguir o mesmo modelo tradicional, ampliando a carga horária sem, no entanto, refletir sobre a necessidade de efetivação das mudanças qualitativas significativas.

Da mesma forma, o professor PCA 1 também reconhece que a política de educação em tempo integral, além da ampliação do tempo deve favorecer mais oportunidades aos alunos:

É um modelo de política que visa ampliar tanto das aulas da base comum e base diversificada, quanto os espaços, porque a escola sofre também mudanças. Passamos a ter uma escola com mais espaços e, conseqüentemente, oportunidades. Os alunos passam a ter mais oportunidades. (PCA 1, 2025, informação verbal).

A partir das análises efetuadas nesta categoria, verificamos que os professores, de forma geral, têm uma compreensão de Educação Integral análoga ao que diz o referencial teórico dessa pesquisa, sabendo distinguir entre Educação Integral e Política de Tempo Integral, sendo a primeira a formação do estudante em todas as suas dimensões, (emocional, social, cultural...) e a segunda a ampliação do tempo pedagógico, que não, necessariamente, pode estar relacionado à primeira.

A seguir, discutiremos os dados categorizados na categoria sobre ações realizadas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral.

4.2 Categoria 2 - ações realizadas pela escola em decorrência da implantação da política de educação em tempo integral

Essa categoria foi estabelecida com o objetivo de identificar, por intermédio da concepção dos professores, sobre quais ações são realizadas pela escola a partir da implantação da Política de Educação em Tempo Integral. Desta forma, esta categoria contribui

para o atendimento do objetivo específico (2) Identificar ações e práticas desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral.

Logo, essa categoria foi analisada de acordo com os estudos de Moll (2012), Gadotti (2009) e em concordância com documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) Guia das escolas de tempo integral e no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (Fortaleza, 2024).

Ao ser questionado sobre que ações realizadas pela escola, em decorrência da implantação da política de educação em tempo integral, o professor (p3) declarou:

Eu acho que uma das práticas mais importantes que acontecem é essa valorização do protagonismo dos estudantes em múltiplos aspectos, né? E aí dentro da escola eles conseguem exercer isso dentro dos seus componentes curriculares, mas também em outros momentos, né? Como a gente tem os clubes de protagonismo que os estudantes conseguem dizer o desejo deles, o que eles querem aprender para além dos nossos componentes, e aí eles podem encontrar um outro momento para realizar esses clubes, que são grupos de estudantes, aprendendo algo diferente, algo prático, e podem pedir que um professor apadrinhe esses clubes. Então, a gente já teve a realização de clubes de teatro, de clubes de música, de clubes voltados para o esporte, né? Isso eu acho que é uma maneira efetiva de desenvolver essa política. (P3, 2025, informação verbal).

A fala do professor (p3) a respeito dos clubes de protagonismo aborda uma questão muito importante dentro da escola de Tempo Integral, uma vez que esses clubes são uma relevante ferramenta de desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, pois os próprios alunos definem uma temática de acordo com seus interesses e desejos e, a partir disso, procuram um professor para orientá-los durante esses momentos. Conforme observações registradas por essa pesquisadora, foi observado que os clubes favorecem a socialização, a construção do sentimento de pertencimento, assim como desenvolvem a liderança, a empatia, como também reforça os documentos desta rede de ensino:

Os Clubes de Protagonismo são espaços nos quais os discentes têm mais uma possibilidade de exercer o seu protagonismo. São apresentados aos estudantes na aula do componente de Protagonismo, na qual o professor esclarece e orienta como formar um Clube de Protagonismo, como organizá-lo, como realizar as inscrições e as reuniões/encontros, entre outros. Nesse sentido, "o Clube de Protagonismo é um espaço destinado ao estudante no qual, através de sua experiência, ele poderá desenvolver diversas habilidades e competências, como: a autonomia, a organização, a capacidade de trabalhar em equipe e tomar decisões etc." (Fortaleza, 2023, p. 55).

A orientação é que a prática de clubes aconteçam no intervalo do almoço (11h:30 às 13h), pensados e organizados pelos próprios alunos, a partir de seus interesses e desejos.

Nessa perspectiva, o Cordenador Pedagógico deve acompanhar a entrega e recebimento dos formulários de inscrições do clube (DCRFor, 2024).

Ainda sobre ações desenvolvidas na escola o professor PCA 2 declara:

As principais ações desenvolvidas são, primeira, ampliação da jornada escolar, aproximadamente 10 horas diárias. Ponto dois, a reorganização curricular com atividades formativas da base diversificada. E ponto três, a oferta de disciplinas da base diversificada. Em particular, disciplinas que não tinham na escola regular comum de quatro horas diárias. Por exemplo, projeto de vida, protagonismo, formação cidadã, estudo orientado, práticas experimentais, entre outros. (PCA 2, 2025, informação verbal).

O professor PCA 2 chama a atenção para uma carga horária diária aproximada de 10 horas. Assim, o aluno entra em sala de aula às 07:30 e sai às 16h ou às 17h, dependendo do dia, ou seja, a carga horária dele é de 8:30h ou 9:30 horas, (dependendo do dia). No entanto, isso não quer dizer que esse tempo é totalmente em sala de aula. Nas ETI o aluno permanece na escola também no decorrer do intervalo do almoço de 1 hora e 30 minutos, no qual está sob a responsabilidade da gestão da escola, inclusive, onde os cuidados devem ser redobrados, pois estão sem a supervisão dos professores num espaço menor que é a sala de aula. O PCA 2, também faz referência à parte diversificada do currículo de uma ETI, correspondente às disciplinas que não fazem parte da base comum curricular. Na escola de Tempo Integral essas disciplinas são um grande diferencial em relação às escolas de tempo parcial e possuem forte contribuição por oportunizar discussões e aprendizados que estão para além dos conteúdos das disciplinas tradicionais.

A Parte Diversificada do currículo apresenta Inovações desafiadoras, pois traz no seu conteúdo, possibilidade de uso de diferentes metodologias e possui componentes curriculares inseridos na Parte Diversificada e nas Atividades Complementares. Parte Diversificada: Disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais (PEX). Atividades Complementares: Aprendizagem Orientada (AO), Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica (IMPC)/Pensamento, Científico (PC), Protagonismo, Projeto de Vida (PV), Formação Cidadã (FC), Estudo Orientado (EO) (DCRFor, 2024 p 114).

A carga horária anual total de uma ETI Anos Finais é de 1480 horas. Nesse sentido, destas, 120 horas se referem à Parte Diversificada e 280 horas estão relacionadas às atividades Complementares (DCRFor, 2024 p 115). É importante salientar que as disciplinas supracitadas permitem ao professor discutir temas mais amplos e complexos, os quais envolvem discussões voltadas não somente aos conteúdos das disciplinas tradicionais, mas também a temáticas diversas que considerem o contexto, o cotidiano, e as relações com a comunidade escolar. Desse modo, A disposição e abertura ao diálogo e às discussões devem

fazer parte da escola na perspectiva da Educação Integral, Agregando conhecimentos provenientes de experiências e das trocas entre escola e comunidade, capazes, portanto, de contribuir para construção de saberes mais esmerados (DCRFor, 2024 p. 117)

Na rotina escolar, acho que eu posso citar algumas práticas cotidianas, assim, de acordo com a minha vivência, com a minha experiência aqui na ETI, né? Como por exemplo a pedagogia da presença, que eu acho que é muito possível graças à política de educação integral e eu consigo perceber isso em diversas ações como por exemplo, durante as acolhidas, que a gente recebe somente os alunos, estar junto com eles antes de eles entrarem em sala, em momentos como a questão do almoço, na distribuição das refeições, não são todos os funcionários ou todos os professores que almoçam na escola, mas eu acho que os que conseguem ter aquele momento no refeitório agente trabalha, explora também a pedagogia da presença, porque você está partilhando aquele momento com o aluno, a formação dos clubes de protagonismo, que normalmente os professores de protagonismo apadrinham esses clubes e muitas vezes co-participam com os alunos no momento do intervalo, momentos dos jogos, a gente sabe que tem momentos, assim, esportivos bem pontuais, mas sempre tem aqueles momentos em que os professores, acabam dividindo a linha quadra com os alunos, dependendo das modalidades dos esportes... Acho que é uma das coisas que me vem à mente quando eu penso nas ações e práticas que envolvem essas ações da Política de Educação Integral. (PCA 3, 2025, informação verbal).

A fala da professora (PCA 3) ratifica a do professor (P3), se referindo aos Clubes de Protagonismo como ação importante de desenvolvimento dos alunos dentro de uma ETI, porém ela enaltece a prática da Pedagogia da Presença, princípio que trata principalmente sobre reciprocidade como ação relevante no processo de ensino aprendizagem quando se considera a Educação Integral. Por esse viés, os laços de afeto e de respeito podem ultrapassar os espaços da sala de aula, podendo estar presentes no cotidiano de práticas que antes o aluno só realizava no ambiente familiar. Um exemplo inerente a essa perspectiva pode ser desvelado ao analisarmos imagens ancoradas no simples fato de um discente almoçar com seus professores, assim como passar um intervalo maior de cerca de 1h:30 minutos se socializando com a comunidade escolar. Essas e demais relações podem contribuir para o fortalecimento desses vínculos. “Na prática a presença pedagógica traduz-se em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educador e educando” (ICE, 2015, p.35).

Pronto, se a gente for falar da nossa escola, que é uma escola que já nasceu no modelo de ETI, com estrutura de padrão FNDE, ela já foi pensada para ser uma escola em tempo integral, a gente tem práticas e ações desenvolvidas desde o currículo, o nosso currículo, a perspectiva das competências socioemocionais, a própria estrutura da escola também que vai ajudar, vai possibilitar desenvolver atividades nos laboratórios. Todas essas práticas e ações na nossa escola já são mais adaptadas porque nossa escola já nasce dentro de um, ela já foi criada dentro de um desenvolvimento de políticas de implementação. Ela não foi desenvolvida, ela não foi adaptada, de uma regular para uma escola do tempo integral. Então, assim, nós temos vários projetos. Nós temos projetos relacionados ao protagonismo juvenil, as

competências socioemocionais, o desenvolvimento muito mais voltado da formação para a cidadania, e esses projetos, essas ações, não são pensadas de uma maneira solta, mas são muito ligadas ao currículo, ao currículo da ETI, está nas disciplinas de base diversificada, está no calendário da rede, está nos projetos da rede ali relacionados às escolas de tempo integral. (P 1, 2025, informação verbal).

Ao ser questionado a respeito das práticas desenvolvidas a partir da implantação da política pública das ETI, o professor P1 se atenta a uma questão bem relevante, que é o fato de uma escola já ter “nascido” no modelo ETI, ao passo que outras foram adaptadas para se tornarem uma escola de tempo integral. Tal diferenciação se manifesta nos espaços capazes de possibilitar essas práticas pedagógicas, como se constata nos laboratórios de ciências, matemática, informática e o auditório, por exemplo, os quais não estão presentes nas escolas de tempo parcial e que sua ausência compromete o desenvolvimento dessas práticas.

Atendendo às exigências do PNE (2014-2024), o processo de implantação das EMTI na rede de ensino de Fortaleza deu prioridade à construção de escolas em comunidades marcadas por altos índices de vulnerabilidade social e econômica. O início foi em 2014, quando algumas dessas unidades escolares foram adaptadas e outras foram construídas para receber os estudantes em tempo integral. Dessa maneira, a proposta curricular foi reorganizada visando contemplar a formação integral dos estudantes com o objetivo de “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”. (Fortaleza, 2015, p. 102).

A partir da análise desta categoria, foi possível observar que os professores compreendem que a ETI oportuniza práticas pedagógicas diferenciadas capazes de contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes. Práticas como a realização dos clubes de Protagonismo, a própria parte diversificada do currículo, a pedagogia da presença são exemplos de práticas desenvolvidas nas ETI que favorecem esse desenvolvimento. Salienta-se também que o fato da escola ter sido construída já com o padrão de escola de tempo integral também pode favorecer para essas práticas pedagógicas exitosas. Na sequência, faremos análise da terceira categoria desta pesquisa.

4.3 Categoria 3 - contribuições para o desenvolvimento integral do estudante

Atenderemos, nesta categoria de análise, ao objetivo específico (3) desta pesquisa, que consiste em Analisar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o

desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir da realidade vivenciada em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Os dados atinentes à pesquisa em questão foram coletados por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, do roteiro de observação e diário de campo. A partir dessa análise, foi possível verificar pontos de concordância entre esses dados e os referenciais teóricos desta pesquisa. Nesta categoria, buscamos analisar quais as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral foram representativas para o desenvolvimento da Educação Integral dos estudantes. Para tanto, adotamos as contribuições de Bardin (2004); Gadotti (2009); Mool (2012) e o DCRFor (2024).

A partir de então, perguntamos aos sujeitos da pesquisa, quais as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral se efetivaram para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos? Nessa perspectiva, a gestora relata em sua fala que:

Ela tem um impacto significativo e bastante amplo para os estudantes. O ensino integral vai além do ensino tradicional. Contribui para a formação cidadã plena, ajuda os jovens a lidar com os desafios da vida, sem esquecer dos conhecimentos acadêmicos. São várias contribuições, mas eu penso que a primeira é acolher o aluno, fazer com que ele aprenda a ser, conhecer, conviver, fazer dentro de várias atividades diárias, mas também na prática, a vida dele ser um cidadão melhor, mais completo, mais integral mesmo. A base comum, ela garante o ensino das disciplinas obrigatórias, segundo o DCRFOR, a BNCC, que são conteúdos cobrados durante toda a vida acadêmica. Consequentemente, ela fortalece a competência técnica do estudante. Mas a base diversificada, ela enxerga o aluno por um outro ângulo, ela vai contribuir com a sua formação humana, social, cultural, crítica, ética, né? São as competências socioemocionais para a vida adulta também. (gestora, 2025, informação verbal).

A fala da gestora faz referência à integralidade do ser, que, como é possível reconhecermos, é uma das principais propostas educacionais contemporâneas que está presente no relatório da UNESCO, intitulado Educação: um tesouro a descobrir. Nesse relatório, Jacques Delors destaca a importância de uma aprendizagem ao longo da vida, estruturada em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e, sobretudo, aprender a ser. Logo, a construção de sujeitos autônomos, críticos e criativos, é contemplado no último pilar e abrange aspectos cognitivos, éticos, estéticos e emocionais. Ao fazer referência aos pilares propostos por Delors, Gadotti (2000, p. 9) afirma que o desenvolvimento integral envolve “inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa”. Desta forma, essa perspectiva educacional amplia a compreensão de uma escola tradicional, substituindo modelos centrados apenas na transmissão de conteúdos,

uma vez que incentiva e suscita uma formação voltada para autonomia dos sujeitos, centrada na construção de um ser humano que não se limita a uma única dimensão.

Dando continuidade à análise desta categoria, ao ser questionado com a pergunta supracitada, o PCA 1 declara:

Primeiramente, conhecimentos intelectuais, porque o aluno passa a ter mais contato com disciplinas de base comum, temos também conhecimentos socioemocionais, éticos, que podem ser desenvolvidos nas disciplinas de base diversificada, além de conhecimentos práticos que o aluno pode vivenciar nas disciplinas eletivas. Acho que a maior contribuição é o desenvolvimento dos alunos, tanto na questão pedagógica, na questão intelectual, quanto na questão social, que a gente passa a ter estudantes mais protagonistas, quando comparados a estudantes da escola regular. A base comum, por ter mais aulas, prepara melhor os alunos para os objetivos deles, seja o IFCE, seja uma escola profissionalizante, e mesmo que seja uma escola regular, no ensino médio, o aluno vai chegar lá melhor preparado, por ter mais contato com essas disciplinas de base comum do que teria no ensino regular. E a base diversificada, ela serve para outros desenvolvimentos do aluno, desenvolvimento social, emocional, ético, filosófico, entre outros. (PCA 1, 2025, informação verbal).

A fala do PCA 1 faz referência ao aumento da carga horária da base comum como um dos fatores que contribuem para formação integral do estudante, como se verifica em sua fala “a base comum por ter mais aulas, prepara melhor os alunos”. Portanto, essa ampliação da carga horária é bem relevante por permitir mais oportunidades de aprendizados, contemplando a dimensão cognitiva do aluno. Com isso, o professor pode dispor de mais tempo e pode, ainda, gerenciá-lo de forma a contemplar os vários níveis de aprendizado em que se encontram seus discentes. Por meio dessa perspectiva, foi possível observar os professores que utilizam parte da carga horária estendida para retomar de forma contínua, conteúdos mais básicos, como, por exemplo, na área de matemática, no que se refere ao entendimento das quatro operações e, em língua portuguesa, sempre diante da retomada da leitura e interpretação textual, contemplando, assim, aqueles estudantes que chegaram aos Anos Finais sem o domínio de conteúdos básicos dos Anos Iniciais. Ainda sobre essa ampliação, comparando esse comportamento didático-metodológico com às práticas atinentes àquelas desenvolvidas na escola regular, constatamos que a carga horária semanal de língua portuguesa passa de 4 para 6 horas, enquanto a de matemática passa de 4 horas para 6 horas, nos 6º e 7º anos, e para 7 horas nos 8º e 9º anos. Já, na disciplina de Ciências, nos 6º e 7º anos, essa mudança ocorre de 2 para 3 horas, enquanto Inglês, História e Geografia passam de duas para 3 horas em todas as séries dos Anos Finais. As demais disciplinas não sofrem alterações na carga horária. (DCRFor, 2024 p. 115)

Ainda em entrevista sobre as Contribuições das ETI para o Desenvolvimento Integral dos estudantes, o PCA 3 acrescenta que:

Eu acho que a contribuição das disciplinas da base comum é o que a Lei de Diretrizes e Bases já determina. O estudante tem que ter direito à educação, ao ensino, acesso a essas disciplinas porque a gente tem dois grandes objetivos, que é formar o mercado de trabalho, então precisa ter uma formação bem, pelo menos básica. Para mão de obra mesmo, para mercado de trabalho, mas também pra cidadania. A gente forma também cidadãos. E a base de diversificada eu acho que são as outras coisas, talvez o aluno consiga adquirir essas competências socioemocionais que são tão importantes para convivência em sala de aula e fora da sala de aula também. Porque ele vive em coletivo, em comunidade, não é só na escola. Muitos dos nossos alunos, eles estão inseridos na comunidade residencial, do bairro mesmo, na moradia onde eles residem, comunidade religiosa, acabam participando de outros espaços em respeito, essas outras disciplinas acabam fomentando isso. A gente tem a disciplina de formação cidadã, o próprio projeto de vida, que acho que contribui muito de direcionar o aluno à visão densa sobre o que é de futuro, tanto a curto, médio ou longo prazo. E outras disciplinas também, a gente tem pensamento científico, protagonismo. Então, assim, acaba assim estimulando esse aluno a buscar um pouco mais, nesse sentido. (PCA 3, informação verbal).

Na fala do PCA 3, é possível perceber a representatividade que é dada ao convívio em comunidade: “porque ele vive em coletivo, em comunidade, não é só na escola. Muitos dos nossos alunos, eles estão inseridos na comunidade residencial, do bairro mesmo, na moradia onde eles residem, comunidade religiosa [...]”. Essa perspectiva nos leva a refletir sobre o aprendizado ancorado nas relações interpessoais, do convívio, das trocas, que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar. Essa perspectiva orienta a rede municipal de Fortaleza que, nesse momento, assume a concepção pedagógica socioconstrutivista, com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que compreende que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno em interação com o meio social e cultural em que vive.

Para tanto, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky aponta que o aprendizado não é algo concluído, entregue ao estudante, mas algo que se forma gradualmente, por meio da interação com o meio social e cultural em que ele vive. Nesse processo, a experiência tem um papel crucial, pois é através dela que o aluno sente, age, reage e se posiciona diante do que está aprendendo. É nesse contexto entre o que já se sabe e o que ainda é novo que a aprendizagem acontece. Nesse sentido, com efeito, a cultura em que estamos inseridos influencia diretamente esse caminho, visto que ela molda nossas ações e pensamentos. Aprender, então, não depende apenas de fatores biológicos, mas também do ambiente e das relações interpessoais. Como afirma Vygotsky (2007), é nas relações que nos tornamos humanos. A convivência, o olhar e a escuta entre educador e educando possibilita que o

processo de ensino e aprendizagem seja também um processo de construção da inteligência e da personalidade da criança, mediado sempre por relações significativas.

A mediação, nesse sentido, é o elo que transforma o aprendizado em algo vivo e profundamente humano, sendo o professor um importante referencial nesse processo, como afirma Gadoti (2000):

[...] o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos]. (Gadoti, 2000, p.9).

Nessa mesma perspectiva, temos as considerações perceptivas do P2 ao afirmar que:

A escola deve ser um ambiente acolhedor. E aí, dentro dessa nova compreensão, tem a questão da base diversificada. Sem a base diversificada e sem a questão da integralidade do tempo, que é manhã e tarde, e sem tornar o ensino com essa visão integral, buscando a integralidade, buscando a formação dos professores, buscando um conhecimento continuado, que são as formações continuadas promovidas pela prefeitura, com tudo isso eu acredito que há essa contribuição da política nacional de escola integral. É uma política nova, mas que deve se fortalecer até mesmo porque é uma das metas do Plano Nacional de Educação. Então, é uma contribuição que veio para ficar. (P 2, 2025, informação verbal).

As considerações do p2 chamam atenção não somente à integralidade do tempo, mas do ser, já que ele destaca a importância de um aprendizado contínuo com a formação de professores. Freire (2011) também destaca que o professor precisa estar em constante formação, não apenas técnica, mas também deve ser ético, realizar reflexões, ser politicamente comprometido com o projeto de uma educação libertadora, onde a escola deve ser um lugar de acolhimento, transformação, diálogo, e esperança. Assim, ensinar exige do educador comprometimento ético com a formação do outro, o que resulta na construção de sua autonomia, a busca constante por competência profissional e o investimento contínuo em sua formação, não sendo provável uma prática docente eficaz sem estudo, reflexão crítica e envolvimento com a realidade do educando.

Constatou-se também, através de observação participante, que o tempo expandido das ETIs, contribuem para diminuição da vulnerabilidade dos alunos, em relação aos riscos das ruas, assim como também em relação a garantia das condições de segurança alimentar mediante a oferta de três refeições diariamente. A partir das análises desta categoria, verificamos nas falas dos sujeitos da pesquisa, a concordância de que a ETI contribui para Desenvolvimento Integral do estudante, considerando aspectos como acolhimento do aluno, o

fortalecimento da competência técnica, através da ampliação da carga horária da base comum, e o melhor desenvolvimento das competências socioemocionais, por meio da implementação da base diversificada. Foi avaliado ainda que o aluno se apresenta melhor preparado para enfrentar os desafios propostos no futuro tanto em conhecimentos das disciplinas tradicionais, como nas demais dimensões que formam o estudante. Destacamos que, diante disso, foram citadas, em diversas ocasiões, a relevância da base diversificada. Na sequência, faremos análise da quarta categoria desta pesquisa.

4.4 Categoria 4- pontos de melhoria para política de educação em tempo integral.

Esta categoria de análise contribui para o atendimento do objetivo específico (2), ou seja, Identificar ações e práticas desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral e (3) Analisar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, levando-se em conta a realidade vivenciada em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

A análise desta categoria se deu de acordo com a perspectiva dos estudos de Moll (2012), Gadotti (2009), Souza (2006), Arcoverde (2007) e Rodrigues (2008) e também em concordância com documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) Guia das escolas de tempo integral e no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (Fortaleza, 2024).

Ao ser questionado sobre o que pode ser melhorado na implementação da política de ETI, o P1 declarou:

Se a gente fala de uma educação integral, a gente tem que pensar em várias áreas, por exemplo, desenvolvimento do cognitivo, mas também das competências dos meninos, do que eles têm de potencial, e aí pode entrar, incentivar o esporte, a cultura, as artes, né? Se a gente for pensar nessa, no que eu falei anteriormente, dessas várias realidades, desenvolvimento profissional dos vários professores, dos vários profissionais envolvidos, não apenas os professores, porque a implementação de uma educação integral vai envolver a relação de profissionais, não apenas professores e alunos. Então, assim, os profissionais que estão aqui, eles têm que ter preparação, e não apenas uma preparação única, é uma preparação, uma formação continuada. Então, passa pelo investimento nas próprias ações que vão ajudar a incentivar essa educação integral, na formação, na capacitação, no aumento mesmo de profissionais capacitados para poder, por exemplo, atender públicos diversos. Numa mesma escola, numa escola de 400 alunos, a gente vai ter vários públicos, várias realidades. E essas várias realidades, elas precisam ser atendidas. Elas precisam ser atendidas dentro da maior compreensão possível, para que não fique ninguém para trás. A ideia é que seja uma educação pública e de qualidade. Então,

uma educação pública e de qualidade não deixa ninguém para trás. Tem que diminuir as desigualdades. (P 1, 2025, informação verbal).

A fala do P1 aborda uma inquietação relatada também por outros professores da escola, que podemos, aqui, defini-la como a ausência da intersetorialidade dentro da ETI, “...não apenas os professores, porque a implementação de uma educação integral vai envolver a relação de profissionais, não apenas professores e alunos”.

A carga horária total do estudante de uma ETI é preenchida exclusivamente por professores da escola e não contempla de forma sistematizada outros profissionais da sociedade, restringindo, assim, a intersetorialidade. Este fato leva a reflexões da comunidade escolar que valoriza a articulação dos vários segmentos da sociedade, compreendendo que esta é imprescindível para alcançar os objetivos educacionais de forma mais eficiente. Além disso, é relevante buscar superar uma abordagem que visa à fragmentação das ações e promover a colaboração entre diferentes atores sociais e instituições.

Nessa perspectiva, Moll (2012) defende uma educação integral conectada com outros segmentos sociais, reforçando a intersetorialidade como parte essencial de um modelo de política pública. A exemplo, podemos considerar o que acontecia no Programa Mais Educação, considerada uma política pública com estratégia interministerial envolvendo os ministérios da educação (MEC), Ministério da Saúde (MS), Ministério da Cultura (MinC), Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e Ministério do Esporte. Nesse sentido, a política supracitada contrasta-se com a política de ETI desta rede de ensino, pois esta precisa superar esse desafio facilmente observado no cotidiano da escola. Em nossa observação participante, pudemos perceber raríssimas exceções como, por exemplo, as visitas do posto de saúde para campanha de vacinação.

A partir de diálogos com a comunidade escolar, foi notório verificar em suas falas, que a presença de profissionais de outros segmentos como saúde, cultura, esporte, assistência social, seria um fator fundamental quando estamos pensamos numa formação multidimensional, visto que, como se constata na BNCC (2018), a Educação Básica deve compreender a complexidade do desenvolvimento global do estudante, não a linearidade, sendo necessário o rompimento de visões reducionistas que negam demais dimensões além da dimensão intelectual.

Para garantir os direitos sociais das pessoas, é necessária uma nova forma de pensar as relações sociais, trazendo-se ao debate público a importância de se discutir sobre a horizontalidade nos processos educativos, a valorização dos conhecimentos comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial, Moll (2012).

Superar todas as dificuldades, como quantidade de carga horária necessária para descanso, quantidade de carga horária necessária a mais, para a prática de educação física. Por exemplo, o aluno, ele passa 37 horas na escola. De 37, apenas duas horas é dedicada à educação física. Ou seja, o aluno é mais sedentário na escola do que se ele estivesse em casa, o que é um problema ainda a ser resolvido. Quanto aos impactos de longo prazo, um dos aspectos negativos observados é o déficit nutricional. Os estudantes, eles estão em fase de crescimento e necessitam de uma alimentação equilibrada e adequada para o desenvolvimento da sua massa muscular, tecido ósseo, tecido neural, entre outros. No entanto, muitas vezes a merenda oferecida na escola é pobre em nutrientes, com excesso de carboidrato e de açúcares, como suco industrializados acompanhado apenas de biscoito, sem fontes adequadas de proteína. Esse padrão alimentar pode a longo prazo sobrecarregar o pâncreas e aumentar o risco de estudantes desenvolverem pré-diabetes ou diabetes, justamente em uma fase crucial para o desenvolvimento físico e cognitivo do aluno. (PCA 2, 2025, informação verbal).

Em conformidade com a fala de P1, o PCA 2 também aborda a insuficiência de uma carga horária voltada as outras dimensões do ser em sua perspectiva plena, como por exemplo, o condicionamento físico dos alunos. Para tanto, relata como desafio: “... quantidade de carga horária necessária a mais, para a prática de educação física. Por exemplo, o aluno, ele passa 37 horas na escola. De 37, apenas duas horas é dedicada à educação física”. A carga horária do professor de educação física de uma ETI não se diferencia da escola regular, ou seja, duas horas semanais. Para um aluno que passa o dobro do tempo dentro de sala de aula, este fato leva à reflexão constatada pelo PCA 2: “o aluno é mais sedentário na escola do que se ele estivesse em casa”, fato que seria facilmente resolvido caso fossem implementadas ações pertinentes à intersectorialidade, já discutida anteriormente.

Além de fazer referência à insuficiência da quantidade de horas disponibilizadas para atividades físicas, o PCA 2 chama atenção para outra questão muito relevante, a alimentação: “muitas vezes a merenda oferecida na escola é pobre em nutrientes, com excesso de carboidrato e de açúcares, como suco industrializados acompanhado apenas de biscoito, sem fontes adequadas de proteína.” Como se observa, o professor, que é da área de ciências, chama atenção para as possíveis consequências dos déficits nutricionais a longo prazo.

Essa importante consideração também foi verificada na observação participante desta pesquisadora, que também pôde constatar como a oferta do cardápio tinha total relação com a quantidade de alunos na fila do refeitório, sendo comum, em determinadas refeições, haver a necessidade de chamar o aluno para se alimentar, pois este não se apresentava de forma voluntária para a refeição. Um forte exemplo é o dia da carne moída na escola, onde a fila rapidamente era atendida, em detrimento do dia do frango, cujo tamanho da fila e do tempo para atendê-la revelava o interesse dos estudantes.

Dado ao exposto anteriormente, verificamos ser essencial o conhecimento e a avaliação dessa política pública, haja vista ser representativo conhecer sua aplicabilidade, o grau de satisfação dos sujeitos atendidos por ela e a eficácia dessa política na vida das pessoas, no caso dos estudantes. Para isto, é importante reconhecer a relevância de uma avaliação que considere as especificidades do público-alvo, que não mensure dados como se estivesse fazendo testes de laboratórios. Portanto, para tanto, não é possível fazer uso de modelos universais de avaliação dessa política, cujas decisões acontecem distante do “chão” onde essa política realmente se efetiva, sendo necessário considerar o contexto econômico, social, cultural em que se desenvolve a política. (Rodrigues, 2008).

Dando continuidade a esta análise, ao ser questionada sobre o que pode ser melhorado na implementação da política de ETI, o PCA 3 relatou:

Eu vou comentar sobre um aspecto, já que eu sou professora e estou em sala de aula, que é a questão da base diversificada. Eu acho que ela poderia ser repensada ou aperfeiçoada. O aluno passar praticamente o dia inteiro, quase que as oito horas de aula dentro de sala de aula. Por mais que a base diversificada, a gente tem algumas disciplinas que são diferentes, porque tem a base diversificada e as atividades complementares. Por exemplo, a eletiva, se é uma disciplina diferente, muito lúdica, eu acho que ainda não é suficiente para manter dentro do salão de aula, aprendendo, concentrado, comportado, fazer com que ele renda, né? Então, acho que a base diversificada, ela poderia ser mais lúdica mesmo, poderia ter outras atividades, não sei se recreativas, não sei se esse termo se encaixaria melhor aqui, mas que repensassem a base diversificada. (PCA 3, 2025, informação verbal).

Ainda em conformidade com os professores anteriormente citados, mais uma vez, foi possível observar uma inquietação quanto à ausência de outras atividades dentro da escola para além das desenvolvidas em sala de aula, “O aluno passar praticamente o dia inteiro, quase que as oito horas de aula dentro de sala de aula”. A análise desse questionamento nos leva à reflexão proposta por Arroyo, (2013) a respeito da ampliação do tempo escolar sem uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas, ou seja, a simples ampliação do tempo escolar sem transformações necessárias do currículo e das relações escolares, pode apenas efetivar as práticas já existentes em uma escola tradicional. Parafraseando Arroyo: mais do mesmo ninguém aguenta.

Experiências brasileiras do passado, como a de Anísio Teixeira, a partir da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na cidade Salvador-Bahia, que conforme Militão e Kiill (2015), contava com uma estrutura integrada formada por quatro escolas-classe e uma escola-parque, e além da escolarização, oferecia aos alunos às refeições, fardamento, material didático e atendimento médico e odontológico, onde a escola-parque era direcionada para o ensino e práticas ligadas ao mundo do trabalho, mas sem o uso de uma

abordagem basicamente tecnicista ou profissionalizante, articulando atividades lúdicas, instrução e prática do trabalho, funcionando pela manhã e à tarde. Nesse sentido, os estudantes eram organizados em grupos compostos por quinze componentes, dirigidos para o aprendizado de diversas técnicas, consolidando, desse modo, o caráter formativo e integrador do projeto pedagógico. A exemplo dessas técnicas podemos citar “técnicas de Metal Madeira, Couro, Modelagem, Cerâmica, Mosaico, Tecelagem, Tapeçaria, Cartonagem, Corte, Costura, Alfaiataria, Fantoches e Marionetes, Modelagem e o Desenho” (Teixeira, 1959, p. 67).

Não estamos aqui defendendo o estudo para o mundo do trabalho no ensino fundamental, mas ao observar os dois exemplos supracitados, as escolas parques e o programa Mais Educação, podemos perceber que é possível articular práticas pedagógicas que se articulem para além da sala de aula, oportunizando aos estudantes a escolha de atividades com bases em seus interesses.

Portanto, nesta categoria de análise foi possível constatar, através das entrevistas e observação participante, que os professores concordam entre si que há necessidade de mudanças na base diversificada, principalmente, no que diz respeito ao fato de passar o tempo todo em sala de aula, sem atividades esportivas, culturais e artísticas. Também foi constatada a insatisfação dos professores por não haver na ETI, as contribuições de outros segmentos da sociedade, além da reduzida carga horária destinada a educação física.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção foi organizada com objetivo de discutir os resultados encontrados nesta investigação de forma a relacionar as respostas encontradas a partir das entrevistas e observação participante ao questionamento apresentado em nossa problemática. Com isso, entendemos que a problemática de uma pesquisa norteia o processo investigativo desde o início até a sua conclusão.

No presente estudo, a procura por esclarecimentos para a questão formulada nesta dissertação orientou todas as etapas conduzidas ao longo da investigação. Assim, os achados obtidos oferecem suporte para a construção de respostas ao problema levantado nesta pesquisa.

Para fundamentar essa discussão, primeiramente, delineamos respostas para a questão central apresentada em nossa problemática, que, nesse sentido, foi desdobrada em três indagações elaboradas a partir da questão inicial, que é: Quais as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza? Para desenvolvermos essa discussão, inicialmente, obtivemos respostas para os três questionamentos definidos em nossa problemática, de caráter mais específico, e, por conseguinte, para a questão principal deste estudo.

Em nosso primeiro questionamento, procuramos entender quais os pressupostos teóricos inerentes ao Programa Escola de Tempo Integral? Para atender a esse questionamento, torna-se relevante, primeiramente, compreender qual a concepção dos professores sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral. A partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber que os professores possuem uma boa concepção sobre Educação Integral, apontando para uma educação holística, que considera as várias dimensões do ser humano, não se limitando ao simples repasse de conteúdos e à dimensão cognitiva, mas também às dimensões física, emocional, social, cultural, como também retrata o referencial desta pesquisa.

Vimos nos estudos de Mool, (2012) que a Educação Integral vai muito além da ampliação da carga horária escolar, proporcionando a existência de uma interligação entre as várias dimensões do desenvolvimento do estudante, no sentido de compreender um desenvolvimento humano mais holístico, que contemple características sociais, emocionais, cognitivas e culturais. Desta forma, Mool (2012) critica a ideia reducionista que defende uma educação integral apenas como aumento do tempo na escola, considerando importante

estabelecer conexão entre um currículo de base comum e um currículo múltiplo e diversificado. Em concordância com o referencial desta pesquisa, os professores fizeram apontamentos acerca do desenvolvimento integral dos estudantes, aos quais são amparados por documentos institucionais, como a Lei de diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, que evidenciam a formação e o desenvolvimento humano global, o que ‘implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento’, rompendo com visões simplistas que atentam para uma dimensão do ser humano em detrimento de outras. (Brasil, 2018).

Nesse mesmo questionamento, foi também necessário compreender a concepção dos professores sobre Educação em Tempo Integral, a partir do qual a maioria dos professores conseguiu diferenciar os dois conceitos, que apesar de serem diferentes, não são antagônicos, apontando à escola de tempo integral a questão da ampliação do tempo escolar, o que não necessariamente, resulta numa educação integral, como apontam também Paiva, Azevedo e Coelho (2014), que afirmam não haver uma relação de causalidade entre educação de tempo integral e educação integral, visto que a simples implantação da primeira não resulta na obtenção da última. Porém, os professores foram unânimes em perceber uma forte colaboração da Política de ETI no desenvolvimento integral dos estudantes por serem oportunizados mais tempos e espaços para este desenvolvimento.

Diante do exposto, fica evidente que os professores alvos da pesquisa possuem boa compreensão dos pressupostos inerentes ao programa Escola de Tempo Integral, assim como da Educação Integral. Na sequência, buscamos responder ao segundo questionamento estabelecido nesta pesquisa.

Ao dar continuidade às indagações aos sujeitos da pesquisa em nosso segundo questionamento, desejamos saber quais ações e práticas que são desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral? Com o objetivo de respondermos a essa pergunta, foi necessário analisarmos alguns documentos da rede municipal de Fortaleza, assim como também constatar, através de observação participante, práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da escola investigada. Para isso, fizemos uso principalmente do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024), mais especificamente no volume 8, que trata da educação integral no Município supracitado, além do diário de campo.

A partir deste questionamento, foi perceptível a constação, nas falas dos professores, a referência que estes fizeram aos clubes de protagonismo desenvolvidos pela escola como importante ferramenta de desenvolvimento do protagonismo dos estudantes,

favorecendo a socialização, a construção do sentimento de pertencimento, assim como desenvolvimento da liderança e da empatia: "o Clube de Protagonismo é um espaço destinado ao estudante no qual, através de sua experiência, ele poderá desenvolver diversas habilidades e competências, como: a autonomia, a organização, a capacidade de trabalhar em equipe e tomar decisões etc." (Fortaleza, 2023, p. 55).

Um outro ponto importante abordado pelos professores ainda neste segundo questionamento, é a presença marcante da parte diversificada do currículo, com a presença de disciplinas como projeto de vida, protagonismo, formação cidadã, disciplinas eletivas, práticas experimentais, aprendizagem orientada, estudo orientado e pensamento científico. Desse modo, foi possível constatar que os professores compreendem a relevância dessas disciplinas para formação integral dos estudantes, já que a disposição e abertura ao diálogo e às discussões devem fazer parte da escola na perspectiva da Educação Integral, agregando conhecimentos provenientes de experiências e das trocas entre escola e comunidade, capaz de contribuir para construção de saberes mais esmerados (DCRFor, 2024 p. 117). Apesar de considerarem a relevância da base diversificada, foi notório também perceber a insatisfação dos sujeitos da pesquisa com relação às formações e condições dos professores para trabalharem com disciplinas para as quais não tiveram sua formação inicial e também pelo fato de não disporem de material didático considerado apropriado para desenvolvimento dessas disciplinas.

Ainda sobre essa temática, os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, consideram que a base diversificada precisa passar por mudanças, uma vez que os alunos passam em média 8 horas dentro de sala de aula. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa apontaram para necessidade de uma contribuição intersetorial, com apoio de atividades de maneira sistematizada, de ordem cultural, esportiva, social e de saúde.

Um outro apontamento abordado pelos professores com base neste tema é a prática da Pedagogia da Presença, princípio que trata principalmente sobre reciprocidade como ação relevante no processo de ensino aprendizagem, quando se considera a Educação Integral. Logo, como se demonstrou, os laços de afeto e de respeito podem ultrapassar os espaços da sala de aula, podendo estar presentes no cotidiano de práticas que antes o aluno só realizava no ambiente familiar. Um exemplo inerente a esse aspecto diz respeito à ideia de que o simples fato de almoçar com seus professores, assim como passar um intervalo maior de cerca de 1h:30 minutos se socializando com a comunidade escolar pode contribuir para o fortalecimento desses vínculos. "Na prática a presença pedagógica traduz-se em

compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educador e educando” (ICE, 2015, p.35).

O fato de a escola já ter “nascido” no padrão de uma ETI foi apontado por alguns professores como sendo determinante para que estas práticas se tornem possíveis, uma vez que a infraestrutura da escola oportuniza tais práticas. Logo, essa particularidade, como uma prática exitosa das ETIs locais, as tornam diferentes das escolas de tempo regular e até mesmo das ETIs que não “nasceram” neste padrão. Tal diferenciação se manifesta nos espaços capazes de possibilitar essas práticas pedagógicas, a exemplo dos laboratórios de ciências, matemática, informática e do auditório, por exemplo, os quais não estão presentes nas escolas de tempo parcial e que sua ausência compromete o desenvolvimento dessas práticas.

A partir das observações supracitadas, constatou-se que os docentes reconhecem a Escola de Tempo Integral (ETI) como um espaço que possibilita práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Entre essas práticas, destacam-se os clubes de Protagonismo, a dimensão diversificada do currículo e a pedagogia da presença, os quais configuram estratégias relevantes implementadas no âmbito da ETI. Ressalta-se, ainda, que o fato de a escola ter sido projetada e estruturada já no formato de tempo integral, ela acaba por se constituir como um fator que potencializa a consolidação de práticas pedagógicas exitosas. Na sequência, buscamos responder ao terceiro questionamento levantado nesta pesquisa.

No terceiro questionamento da pesquisa, desejamos constatar quais as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? As respostas a esse questionamento foram verificadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, assim como nos registros da observação participante. Como referência a estas contribuições, os sujeitos apontaram para a integralidade do ser, fazendo referência aos quatro pilares fundamentais da educação propostos por Jacques Delors (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e, sobretudo, aprender a ser), destacando a contribuição das ETIs na construção de sujeitos autônomos, críticos e criativos, contemplando, desse modo, aspectos cognitivos, éticos e emocionais. Assim, como afirma Gadotti (2000, p. 9) o desenvolvimento integral envolve “inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa”. Nessa perspectiva, são evidentes as contribuições para o desenvolvimento socioemocional, principalmente com a disponibilidade de mais tempo e aprimoramento da base diversificada do currículo das ETIs. Desta forma, essa perspectiva educacional amplia a compreensão de uma escola tradicional,

substituindo modelos centrados apenas na transmissão de conteúdos, mas incentivando uma formação voltada para autonomia dos sujeitos com a edificação de um ser humano que não se limita a uma única dimensão.

Foi possível constatar, também, a partir das falas dos professores, que a ampliação da carga horária da base comum, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que oportuniza uma melhor preparação desse estudante para enfrentar as concorrências externas destinadas às vagas nas escolas profissionalizantes e no IFCE (Instituto Federal do Ceará) por exemplo. A ampliação da carga horária revela-se significativa por oferecer maiores oportunidades de aprendizagem, abrangendo a dimensão cognitiva dos estudantes. Nesse contexto, o professor, ao dispor de um tempo ampliado, pode organizá-lo de modo a atender aos diferentes níveis de aprendizagem em que seus alunos se encontram. Sob essa perspectiva, observou-se que alguns docentes utilizam parte da carga horária estendida para retomar, de forma contínua, conteúdos fundamentais. Na área de Matemática, por exemplo, são reforçados os conhecimentos acerca das quatro operações; em Língua Portuguesa, destacam-se a leitura e a interpretação textual, de modo a contemplar aqueles estudantes que ingressam nos Anos Finais sem pleno domínio dos conteúdos essenciais trabalhados nos Anos Iniciais, algo não tão distante, principalmente a partir da pandemia do Covid 19.

Constatou-se, ainda, através de observação participante, que o tempo estendido das ETIs, contribui para diminuição da vulnerabilidade dos alunos em relação aos riscos presentes nas ruas, assim como também em relação à segurança alimentar, minimizada, aqui, pela oferta de três refeições diárias.

Ainda nesse questionamento, os sujeitos da pesquisa apresentaram pontos de melhoria considerados relevantes para que haja uma contínua contribuição das ETIs no desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, foi constatado que os docentes sentem necessidade de uma maior intersetorialidade dentro das ETIs, contestando o fato da carga horária total do estudante ser preenchida exclusivamente por professores da escola e não contemplar de forma sistematizada outros profissionais. Este fato leva a insatisfação da comunidade escolar, que valoriza a articulação dos vários segmentos da sociedade, compreendendo que esta é imprescindível para alcançar os objetivos educacionais de forma mais eficiente, Além de ser bem relevante buscar superar uma abordagem que visa à fragmentação das ações e promover a colaboração entre diferentes atores sociais e instituições. Portanto, para garantir os direitos sociais das pessoas, é necessária uma nova forma de pensar as relações sociais, considerando a horizontalidade nos processos educativos,

a valorização dos conhecimentos comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial, Moll (2012).

Ainda sobre pontos de melhoria, foi verificado, entre as falas dos docentes, a insuficiência de uma carga horária voltada às outras dimensões da ideia representativa de se formar um ser pleno, como por exemplo, o condicionamento físico dos alunos. Assim, constatou-se que o aluno passa em torno de 37 horas na ETI e apenas duas horas dessas é dedicada à educação física. Outrossim, a carga horária de cada turma do professor de educação física de uma ETI é semelhante à da escola regular, ou seja, duas horas semanais, para um aluno que passa o dobro do tempo escolar dentro de sala de aula. Este fato leva à constatação de que, muitas vezes, este aluno é mais sedentário na escola do que se ele estivesse em casa. Desse modo, como a ETI tem por princípio a formação integral do estudante, a dimensão física não pode ser negligenciada. Com isso, este fato seria facilmente resolvido caso fosse implementado ações pertinentes à intersetorialidade, já discutida anteriormente, podendo a escola contar com o apoio, por exemplo, de profissionais do esporte.

A alimentação também foi apontada como ponto de melhoria para as ETIs, conforme constatação de professores da área de ciências. Nesse sentido, observou-se que, muitas vezes, a merenda oferecida na escola é pobre em nutrientes, com excesso de carboidrato e de açúcares, como suco industrializados acompanhado apenas de biscoito, sem fontes adequadas de proteína, podendo a longo prazo causar déficits nutricionais nos estudantes, prejudicando seu desenvolvimento físico e sua saúde. Em observação participante, foi verificado o tamanho da fila do refeitório, sendo muito pequena no “dia da carne moída”, onde os alunos precisam ser “procurados,” pois afirmam não gostar do cardápio.

Diante do exposto, torna-se essencial o conhecimento e a avaliação dessa política pública, uma vez que é necessário compreender sua aplicabilidade, o grau de satisfação dos sujeitos por ela atendidos e a efetividade de seus impactos na vida dos estudantes. Para tanto, faz-se relevante a adoção de processos avaliativos que considerem as especificidades do público-alvo, evitando abordagens que reduzam a análise a mensurações padronizadas, como se fossem experimentos de laboratório. Nesse sentido, não se mostra adequado o uso de modelos universais de avaliação, cujas decisões são, muitas vezes, tomadas distantes do contexto real em que a política se concretiza. Assim, torna-se imprescindível levar em conta as condições econômicas, sociais e culturais que permeiam a implementação e o desenvolvimento dessa política, (Rodrigues,2008).

Ainda diante desse questionamento, verificou-se uma preocupação relacionada à ausência de atividades escolares que ultrapassem os limites da sala de aula. A observação de que “o aluno passa praticamente o dia inteiro, quase oito horas de aula, dentro de sala de aula” remete à reflexão proposta por Arroyo (2013) acerca da ampliação do tempo escolar sem a correspondente transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a mera extensão da jornada escolar, sem alterações significativas no currículo e nas relações estabelecidas no espaço educativo, tende a reproduzir e reforçar práticas tradicionais já consolidadas, em vez de promover inovações no processo formativo. Parafraseando Arroyo: mais do mesmo ninguém aguenta.

A partir das respostas a este questionamento, foi possível constatar por intermédio das entrevistas e observação participante, que os professores concordam entre si que há necessidade de mudanças na base diversificada, principalmente no que diz respeito ao fato de passar o tempo todo em sala de aula sem atividades esportivas, culturais e artísticas. Também foi verificada a insatisfação dos professores por não haver na ETI, as contribuições de outros segmentos da sociedade, além da reduzida carga horária destinada à educação física, além dos apontamentos referentes à alimentação escolar que não agrada nem atende às necessidades nutricionais do público-alvo da desta política.

Este último questionamento possibilitou constatar um consenso de que a Educação em Tempo Integral (ETI) contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal contribuição abrange, por um lado, o fortalecimento das competências técnicas, viabilizado pela ampliação da carga horária da base comum, e, por outro, o aprimoramento das competências socioemocionais, favorecido pela implementação da base diversificada do currículo. Observou-se, ainda, que o aluno se apresenta mais preparado para enfrentar os desafios futuros, tanto no domínio dos conhecimentos das disciplinas tradicionais quanto nas demais dimensões formativas. Nesse sentido, a relevância da base diversificada foi constantemente enfatizada pelos sujeitos da pesquisa. Outro aspecto relevante dessa contribuição é o fato de que o tempo estendido das ETIs, contribui para diminuição da vulnerabilidade dos alunos em relação aos riscos presentes das ruas, assim como também em relação à promoção da segurança alimentar mediante fornecimento de três momentos de refeições ao dia. A seguir, teremos um quadro resumo explicativo dos resultados da pesquisa.

Quadro 5 - Quadro-resumo: categorias, questões da pesquisa e resultados

(Continua)

QUADRO RESUMO: CATEGORIAS, QUESTÕES DA PESQUISA E RESULTADOS		
CATEGORIA	QUESTÕES DA PESQUISA	RESULTADO
1 – Compreensão sobre a Política de Educação em Tempo Integral;	Qual a compreensão dos professores sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral?	Os professores possuem uma boa concepção sobre Educação Integral, apontando para uma educação holística, que considera as várias dimensões do ser humano, enquanto a Educação em Tempo Integral, está mais relacionada a ampliação da carga horária do aluno.
2 – Ações realizadas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral;	Quais ações e práticas são desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral?	Os professores reconhecem a Escola de Tempo Integral (ETI) como um espaço que possibilita práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Entre essas práticas, destacam-se os Clubes de Protagonismo, a Base Diversificada do currículo e a Pedagogia da Presença. Ressalta-se o fato de a escola ter sido projetada e estruturada já no formato de tempo integral constitui um fator que potencializa a consolidação de práticas pedagógicas exitosas
3 - Contribuições para o desenvolvimento integral do estudante;	Quais as contribuições das ETIs para o desenvolvimento integral dos estudantes.	Os sujeitos da pesquisa mostram que a Educação em Tempo Integral (ETI) contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal contribuição abrange, por um lado, o fortalecimento das competências técnicas, viabilizado pela ampliação da carga horária da base comum, e, por outro, o aprimoramento das competências socioemocionais, favorecido

Quadro 5 - Quadro-resumo: categorias, questões da pesquisa e resultados (Conclusão)

		<p>pela implementação da base diversificada do currículo. Constatou-se ainda, que o aluno se apresentam mais preparados para enfrentar os desafios futuros, tanto no domínio dos conhecimentos das disciplinas tradicionais quanto nas demais dimensões formativas. Outro aspecto relevante dessa contribuição é o fato de que o tempo estendido das ETIs contribui para diminuição da vulnerabilidade dos alunos, em relação aos riscos das ruas, assim como também em relação à promoção da segurança alimentar, mediante fornecimento de três refeições ao dia.</p>
<p>4 - Pontos de melhoria para Política de Educação em Tempo Integral.</p>	<p>O que pode ser melhorado na política de ETI?</p>	<p>Foi possível constatar que os professores concordam entre si que há necessidade de mudanças na base diversificada, principalmente no que diz respeito ao fato de passar o tempo todo em sala de aula, sem atividades esportivas, culturais e artísticas. Também foram constatadas a insatisfação dos professores por não haver na ETI, as contribuições de outros segmentos da sociedade, a reduzida carga horária destinada à educação física, além dos apontamentos referentes à alimentação escolar, que não agrada nem supre as necessidades nutricionais do público-alvo desta política.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Na próxima seção, discorreremos as nossas considerações finais acerca desta pesquisa, realizando os desdobramentos deste trabalho e apontando possíveis caminhos sobre a temática em estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos as nossas considerações finais acerca das discussões levantadas neste trabalho, que tem como objeto de investigação a Política de Educação em Tempo Integral.

Nesse contexto, ressaltamos que, em nosso objetivo geral, buscamos avaliar a Política de Educação em Tempo Integral no que se refere às contribuições para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Para o alcance deste objetivo geral, consideramos os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar os pressupostos teóricos inerentes ao Programa Escola de Tempo Integral (ETI) no que se refere aos seus métodos e propostas; (2) Identificar ações e práticas desenvolvidas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral; (3) Analisar as contribuições da Política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a partir da realidade vivenciada em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Para o atendimento desses objetivos específicos, percorremos um caminho metodológico realizado em três etapas, sendo elas: (1) a pesquisa bibliográfica; (2) a pesquisa documental e (3) a pesquisa participante.

Na 1ª etapa deste caminho metodológico, realizamos um estudo bibliográfico sobre as temáticas que fazem parte do objeto desta pesquisa: políticas públicas; políticas públicas em educação; políticas públicas de Educação em Tempo Integral; Política Pública de Tempo Integral em Fortaleza, que nos fundamentou para orientar as discussões apresentadas.

Considerando que a pesquisa se baseou nos pressupostos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) como perspectiva avaliativa da política, atendendo às suas dimensões teórico-metodológicas, foi realizado no eixo 1 a análise de conteúdo da política educacional, com o propósito de compreender os princípios, as finalidades e as práticas institucionais que sustentam o programa; no eixo 3, relativo à trajetória institucional, buscou-se examinar o grau de coerência ou de dispersão da política, à medida que esta transitou pelas diferentes esferas do governo ao longo do percurso, incluindo seus objetivos e a dinâmica de sua execução. Já no eixo 4, a análise do Espectro temporal e territorial, priorizou-se a análise comparativa entre as diretrizes normativas e as especificidades socioterritoriais da escola estudada, considerando a

perspectiva dos professores e gestores, promovendo-se, ao longo de todo o texto, uma discussão crítica e reflexiva sobre o tema e os dados analisados.

A adoção dessa articulação metodológica possibilitou uma compreensão mais ampla e contextualizada das implicações da política, permitindo aprofundar a análise de seus efeitos no cotidiano escolar. Ao integrar a reflexão teórica sobre os marcos legais e as diretrizes institucionais com a escuta dos professores e a consideração das especificidades territoriais, o estudo superou uma abordagem meramente descritiva, direcionando-se para a identificação dos progressos alcançados, dos desafios ainda presentes e das fragilidades na implementação da Escola de Tempo Integral, especialmente, no que se refere à promoção de uma educação integral, inclusiva e adequada ao contexto social em que está inserida.

Constatamos que a temática avaliação de políticas públicas começa a se fortalecer no Brasil somente no final da década de 1980 e início da década de 1990, inserida num contexto de uma agenda do neoliberalismo. O destaque dado a essa temática nesse período estava relacionado à situação de subordinação do país diante das agências financiadoras, como o Banco Interamericano e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). (Rodrigues, 2008)

Verificamos, ainda, em nossos estudos, que a política pública se relaciona aos propósitos que influenciam as decisões do governo de realizar ou não determinadas ações, cuja intenção é efetivar programas que atinjam metas as quais influenciam a vida das pessoas, (Arcoverde, 2007).

Dentre as diversas áreas abrangentes que envolvem as políticas públicas, neste trabalho, destacamos as políticas públicas educacionais. Este campo se refere ao que um governo realiza ou não em educação. Estas estão relacionadas a questões escolares, apesar de educação ser um conceito mais abrangente e complexo, ou seja, políticas públicas educacionais estão relacionada à educação escolar (Oliveira, 2010).

Nessa perspectiva, o governo é o principal responsável pelo planejamento e execução das Políticas Públicas, apesar de outros segmentos da sociedade permearem e influenciarem essas ações. Mesmo havendo limites, estes não eliminam a capacidade do governo de gerir a sociedade (Peters, 1998).

Dentre diversas políticas públicas educacionais, nos debruçamos sobre a Política de Educação em tempo Integral. Para isso, trouxemos um pequeno contexto sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil no início do século XX, chegando até os dias atuais, trazendo ao longo dos anos, programas, projetos e experiências voltadas à ampliação da carga horária do aluno, assim como sua formação integral, em ambiente escolar como, por exemplo, o

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova , (1932) liderado por educadores intelectuais brasileiros como Cecília Meireles, Lourenço Filho , Anísio Teixeira, entre outros, o qual defendia uma concepção nova para a educação brasileira, colaborando para o desenvolvimento natural e integral do ser humano nas várias etapas de seu crescimento, (Azevedo, 2010).

Trouxemos também a experiência de Anísio Teixeira (1950), em sua concepção de educação integral através da implementação do Centro Popular de Educação, na cidade de Salvador-Bahia, um conjunto de quatro escolas-classe e uma escola-parque o qual oferecia tempo integral e o desenvolvimento de diversas habilidades (Militão e Kiill 2015). Ainda destacamos a experiência do educador Darcy Ribeiro nos anos de 1980, por meio da implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que de acordo com Militão e Kiil (2015), objetivavam favorecer uma ampliação da melhoria do ensino fundamental da rede estadual, oferecendo uma escola de tempo integral como garantia de proteção social para alunos de classes sociais mais vulneráveis.

Dando continuidade à primeira etapa do nosso caminho metodológico e em consonância com a pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa documental utilizando os documentos como a Constituição Federal no que diz ao direito à educação, a BNCC, os PCNs, a LDB e os documentos norteadores da rede municipal de Fortaleza, como o DCRFor.

Verificamos em nossas análises que os documentos oficiais que regem a Escola de Tempo Integral de Fortaleza estão em consonância com os documentos educacionais oficiais do Brasil, principalmente no que diz respeito à formação integral do estudante.

Portanto, ficou evidenciado que as escolas de tempo integral de Fortaleza possuem um projeto que visam formar estudantes com autonomia, que desenvolvem várias competências e praticam a solidariedade no espaço onde vivem e, com o objetivo de ampliar a permanência dos estudantes na escola, oferece uma formação interdisciplinar incentivando o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos.

Na segunda etapa da nossa trajetória metodológica, realizamos a pesquisa de campo, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação participante, buscando atender aos objetivos específicos (2) e (3) desta pesquisa.

Durante as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, constatamos que todos possuem uma boa compreensão sobre a política em análise e conseguem distinguir Educação Integral, de Política de Educação em Tempo Integral, considerando educação integral como formação a completa do indivíduo e o reconhecendo em suas múltiplas dimensões (Paiva,

Azevedo e Coelho,2014) e que, além disso, a educação em tempo integral está relacionada à ampliação da jornada escolar dos educandos. (Schimonek; Garcia 2017).

Nos momentos de observação participante e também nas entrevistas, observamos serem distintas as práticas realizadas na ETI, em relação às práticas desenvolvidas na escola de tempo regular no que se refere à disponibilidade do tempo e às oportunidades de se ter ações principalmente voltadas ao protagonismo e à Pedagogia da Presença. Verificamos também que os clubes de protagonismo são importantes ferramentas de desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, uma vez que os próprios alunos definem uma temática de acordo com seus interesses e desejos e, a partir disto, procuram um professor para orientá-los durante esses momentos. Conforme observações registradas por essa pesquisadora, foi verificado que os clubes favorecem a socialização, a construção do sentimento de pertencimento, assim como desenvolve a liderança, a empatia, como também reforça os documentos desta rede de ensino. Nesse sentido, foi possível constatar que a política de Educação em tempo Integral contribui para formação integral do estudante, visto que desenvolve práticas que oportunizam essa formação, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas relacionadas às disciplinas da base diversificada.

Verificamos a partir desta análise que existe uma necessidade de maior presença de profissionais de outros segmentos como saúde, cultura, esporte, assistência social dentro da ETI. Assim, consideramos este um fator fundamental quando estamos pensando numa formação multidimensional.

Foi possível também constatar que os sujeitos da pesquisa observam como pontos para melhoria dessa política a presença de uma maior carga horária para disciplina de educação física, afim de estabelecer uma melhoria do condicionamento físico dos alunos. Também foi notória a insatisfação com a alimentação escolar que, segundo alguns sujeitos, é rica em açúcares e carboidratos e pobre em nutrientes, o que pode, a longo prazo, comprometer a saúde dos alunos. E por fim, os sujeitos da pesquisa chamam a atenção para o fato de todas as disciplinas serem contempladas em ambiente de sala de aula, limitando demais atividades, como as contempladas por outros segmentos da sociedade já citados anteriormente.

Embora tenha encontrado dificuldades durante o percurso desta pesquisa, os resultados encontrados visam contribuir para melhor compreensão sobre Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza.

As análises desta pesquisa contribui para expandir a compreensão das categorias abordadas, possibilitando reflexões sobre a ETI, considerando as teorias fundamentadas, os

documentos legais que regem essa Política Pública e as características próprias do município de Fortaleza.

Concordamos com o fato de que uma pesquisa científica voltada para avaliar a política pública de Educação em Tempo Integral, (ETI), com foco nas suas contribuições para formação integral do estudante, no município de Fortaleza, pode resultar em diversos efeitos que favorecem tanto a melhoria das práticas educacionais quanto o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas mais eficientes.

Neste estudo, direcionamos nossos esforços para avaliar a Política Pública de ETI e suas contribuições para formação integral do estudante. Assim, com base nos resultados obtidos, pesquisas futuras poderão dar continuidade a este estudo, abrangendo a análise dessa política em diferentes contextos.

A ampliação do debate acadêmico e social sobre a ETI é outra possibilidade de desdobramento desta pesquisa, fomentando reflexões acerca dessa política educacional na promoção do desenvolvimento socioeconômico da comunidade atendida.

Os resultados desta pesquisa podem também favorecer a construção de estratégias pedagógicas mais relacionadas às necessidades dos estudantes da ETI, considerando as especificidades socioculturais e econômicas da comunidade público-alvo da política.

Em síntese, este estudo, ao iluminar o debate em torno da política de ETI e, sobretudo, ao considerar a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, oferece contribuições relevantes para o conhecimento e fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas, assim como das necessidades de intervenção nesta política para que haja melhorias. Portanto, a pesquisa não apenas analisa a política pública em pauta, mas também se consolida como um instrumento de transformação, com potencial para impulsionar mudanças expressivas tanto nas práticas pedagógicas quanto na qualidade do ensino oferecido aos estudantes das ETIs do município de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, B. C. de. **Ampliação da jornada escolar na rede municipal de Fortaleza: a experiência do projeto integração Rede Cuca**. 2024. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=115574>. Acesso em: 4 out. 2025.
- ARCOVERDE, P. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição Para a área educacional**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, F. de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- BACELAR, T. Políticas Públicas no Brasil. *In*: BACELAR, T. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. BNCC:Educação Infantil e ensino Fundamental.Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Acesso em: 01 out. 2020.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 mai. 2016.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Instituiu programa mais educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual operacional de educação integral 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: abr. 2025.

BRASILIA. **Mais Educação Educação Integral.** Brasília, DF: MEC, 2009.

CAVALIERI, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Educação integral no Brasil: uma história de concepções e experiências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1-23, 2009.

CAVALIERI, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2025.

CORTESÃO, L. **Ser professor um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, Fundação Odebrecht, 2008.

COSTA, A. C. G. da. **A presença da Pedagogia:** teoria e prática da ação sócio-educativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

DELORS, J. *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FAGNANI, E. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1998-2015).** Campinas: UNICAMP, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FORTALEZA. **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral.** Fortaleza, 2023.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor).** Fortaleza, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025.** Disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Relatório de pesquisa avaliação de resultados da gestão e práticas pedagógicas do programa mais educação no Brasil**: Relatório. Recife, PE: FUNDAJ, 2016.

GADOTTI, M. **Educação e globalização**. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ICE. INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Introdução às bases teóricas e metodologias do modelo escola da escolha**. Recife: ICE, 2015.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNIO, José C. **Escola de tempo integral em questão**: lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem. Educação, ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/ufg, 2014.

LIBLIK, A. M. P.; BRANCO, V. Projeto de Intervenção Pedagógica. *In*: LIBLIK, A. M. P. **Educação integral e Integrada**: no contexto da educação à distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. T. B; FARIAS, I. M. S; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. *In*: NÓBREGA-TERRIEN, S. M; FARIAS, I. M. S; NUNES, J. B. C. (org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. v. 3. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 25-42.

MILITÃO, S. C. N.; KIILL, A. N. A Escola de Tempo Integral no Brasil: trajetória histórica e legal. *Colloquium Humanarum*, [s. l.], v. 12, p. 976-984, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** [s. l.]: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

OLIVEIRA, S. T. de; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. A Escola Estadual de Educação Profissional no Ceará: desvendando a forma de articulação integral. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, [s. l.], v. 5, n. 15, p. 86–106, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1004>. Acesso em: 19 fev. 2025.

PAIVA, F.R.S.; AZEVEDO, D. S. de; COELHO, L.M.C.da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PAIVA, F.R.S. **Balanco Geral de Gestão.** Disponível em: <https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/index.php/contasPublicas/exibirBalancoGeral>, Acesso em: 15 fev. 2025.

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

SALES, C. de M. V. Pesquisa Qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. *In*: DAMASCENO, M. N.; SALES, C. V. (org.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa.** Fortaleza: UFC, 2020.

SCHIMONEK, E. M. P.; GARCIA, T. O. G. Programa Mais Educação e o novo modelo de escola de tempo integral: semelhanças e singularidades. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 493-510, set./dez. 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [s. l.], n. 16, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+73/85f65e2b-02f1-4e8e-a7e3-aeb72af57d06?version=1.0> Acesso em: 19 fev. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, **Antonio Idilvan de Lima Alencar**, brasileiro, portador da Cédula de Identidade nº 404557 DICC AP e CPF/MF nº 381.675.653-00, residente e domiciliado nesta capital; e de outro lado, a pesquisadora **Rose Cristine Costa Coelho**, aluna do curso do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará - MAPP/UFC, devidamente autorizada pela instituição de ensino, consoante termos do processo administrativo nº P022444/2025, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **“AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **Rose Cristine Costa Coelho** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **“Avaliação da Política da Escola de Tempo Integral para o Desenvolvimento da Educação Integral dos Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental”**, na **Escola Municipal de Tempo Integral Professor Expedito Parente**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) pesquisador(a) deve apresentar ao(a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo da responsabilidade do(a) pesquisador(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) pesquisador(a), sendo vedado o acesso a terceiros.



CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) pesquisador(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) pesquisador(a) deverá estar vestido(a) adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) pesquisador(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Antonio Idilvan de Lima Alencar
Secretário Municipal da Educação
Assinado Digitalmente

Rose Cristine Costa Coelho
CPF nº822.802.823-72

documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número RFPBSCM
 conferir o original, acesse o site <http://assinatura.sergipe.br/materia.cfm?login=antoniocarneiro>, informe o número 4046404 e código RFPBSCM
 validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <http://validar.it.gov.br/>

APÊNDICE B - CRONOGRAMA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CRONOGRAMA DA PESQUISA



ATIVIDADES 2024							
ATIVIDADES		JAN-FEV	MAR-ABR	MAI-JUN	JUL-AGO	SET-OUT	NOV-DEZ
1.	Pesquisa bibliográfica	X	X	X			
2.	Pesquisa documental				X	X	X
ATIVIDADES 2025							
ATIVIDADES		JAN-FEV	MAR-ABR	MAI-JUN	JUL-AGO	SET-OUT	
3.	Qualificação da pesquisa		X				
4.	Pesquisa participante	X	X	X			
5.	Interpretação dos dados				X	X	
6.	Defesa da dissertação					X	

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
– PROFESSOR/DIRETOR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -
PROFESSOR**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado profissional intitulado Avaliação da Política da Escola de Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza, sob orientação do professor Dr. Wendel Melo de Andrade, que tem por objetivo Avaliar a Política de Educação em de Tempo Integral no que se refere às contribuições para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza. Você foi selecionado por ser professor (a) da área de _____ da escola onde o estudo será realizado.

O procedimento utilizado será uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvam a política pública das escolas de Tempo Integral

A primeira entrevista será individual e realizada na própria unidade escolar ou em outro local se assim o preferir. Todos os encontros serão registrados em áudio, com dados assegurados, sendo utilizados apenas para fins da pesquisa.

Durante a entrevista, as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora-coordenadora, lotada em uma unidade escola da Secretaria Municipal de Educação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando, maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação em Tempo Integral , para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha, à Universidade Federal do Ceará ou à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas de estudo. Caso haja menção a nomes, serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante as entrevistas semiestruturadas serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha e mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das

informações. A transcrição das gravações será realizada na íntegra pela pesquisadora. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com transporte e alimentação decorrentes de sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa foi autorizada por meio do Termo de Autorização de Pesquisa Acadêmica concedido pela Secretaria Municipal da Educação sob o número _____ que possibilita o desenvolvimento da coleta de dados da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para fins do desenvolvimento desta pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar

Local e data

Nome do pesquisador

Nome do participante

Dados para contato (horário comercial)

Pesquisador responsável:

Endereço:

Contato:

Email:

APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 1: Compreensão sobre a política de Educação em Tempo Integral

- 1) O que você entende por Educação Integral?
- 2) Qual a sua compreensão sobre a política de Educação em Tempo Integral?
- 3) Na sua concepção, como a política de Educação em Tempo Integral acontece na prática?

BLOCO 2: Ações realizadas pela escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral

- 1) Que ações e práticas são desenvolvidas na escola em decorrência da implantação da Política de Educação em Tempo Integral?
- 2) No seu entendimento, como a ETI fomenta o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos?
- 3) Que ações e projetos pedagógicos são desenvolvidos na escola com foco no desenvolvimento integral do estudante?

BLOCO 3: Contribuições para o desenvolvimento integral do estudante

- 1) Quais as contribuições da política de Educação em Tempo Integral para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos?
- 2) Quais as contribuições das ações realizadas pela escola para o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos?
- 3) Na sua avaliação, qual é a contribuição das disciplinas da base comum e diversificadas para a formação integral dos estudantes?

BLOCO 4: Pontos de melhoria

- 1) Quais os desafios vivenciados pela escola na implementação da política de Educação em Tempo Integral?
- 2) Na sua percepção, o que pode ser melhorado na implementação da política de ETI?
- 3) Na sua avaliação, (quais os impactos) (quais os efeitos) das ETI para desenvolvimento da Educação Integral dos alunos?