



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

MARIA SULAMITA GONÇALVES DE LIMA CAMPOS

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL (MARACANAÚ-CE)

FORTALEZA

2024

MARIA SULAMITA GONÇALVES DE LIMA CAMPOS

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL (MARACANAÚ-CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.

FORTALEZA

2024

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

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

Campos, Maria Sulamita Gonçalves de Lima.

A política de educação integral : um estudo de caso numa escola de ensino fundamental (Maracanaú-CE) / Maria Sulamita Gonçalves de Lima Campos. – 2024.
128 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.

1. Educação. 2. Tempo integral. 3. Políticas Públicas. 4. Avaliação. I. Título.

CDD 320.6

MARIA SULAMITA GONÇALVES DE LIMA CAMPOS

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL (MARACANAÚ-CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovado em: 24/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Prof^ª. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara
(Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Aurea Eleoterio Soares Barroso (USP)

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes (UFC)

A Deus, que se mostrou criador, que foi criativo. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

A Deus da minha vida, que está presente em todas as minhas decisões e momentos em que me senti desafiada, dando-me seu auxílio através da sua força, proteção e sabedoria a mim concedida em cada passo.

A minha mãe Tereza Gonçalves de Lima, que me concedeu a vida e me ajudou com seu apoio e ensino na valorização dos estudos, sempre com bondade e torcida para que eu conseguisse vencer na vida, apesar das dificuldades.

A meu irmão Glailton Dácio pelo apoio, bondade e incentivo nas minhas decisões, por poder contar com ele sempre independente da situação.

A minha filha Isabella Campos e meu marido Ary Campos que são meus apoiadores, com os quais eu posso contar com o amor e paciência nas diversas situações que enfrentei para chegar até aqui.

A minha amiga Glaucia Soares que me fortaleceu acreditando na minha capacidade de enfrentar o desafio e galgar mais essa conquista na realização do mestrado.

Aos meus professores e professoras do curso de mestrado profissional, que me passaram os conhecimentos necessários ao longo de todo o curso.

A Professora Adriana Alcântara, minha orientadora, que conduziu todo o trabalho na elaboração do meu texto, por toda a sua paciência, conhecimento e leveza que me transmitiu o equilíbrio e confiança necessária para concluir o mestrado.

Agradeço as Dras. Áurea Barros e Kelly Menezes que compuseram a banca na minha qualificação, que me encorajaram com paciência, sabedoria e sugestões valiosas para que eu enfrentasse com tranquilidade aquele momento tão desafiador e importante para mim, que possibilitou a melhoria relevante do meu trabalho.

A todos os participantes da pesquisa, que além de dispuserem do seu tempo, me trataram sempre com cortesia e me ajudaram a finalizar esse trabalho com maestria.

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais
voltará ao seu tamanho original.”

(Albert Einstein)

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi avaliar os resultados da Política de Educação Integral, na perspectiva dos/das educandos/as dos anos finais, numa escola de ensino fundamental, em Maracanaú. Entre os objetivos específicos foi de interesse investigar o modelo de educação integral implantado nesta escola; relacionar o rendimento escolar dos/das educandos/as às diretrizes de Educação Integral vigente; observar como os/as educandos/as, professores/as e gestores visualizam essa política pública em seus cotidianos. A abordagem da pesquisa constituiu-se como qualitativa, tendo caráter descritivo e exploratório, voltada a uma análise em profundidade e detalhamento. Foram imprescindíveis a pesquisa documental, teórica e de campo, cujos instrumentos principais o questionário e a entrevista semiestruturada. Apesar de ser uma política bem avaliada, bem recebida por todos os/as atores/atrizes envolvidos/as, foi constatado que a maneira de implantação escolhida pelo município careceu de um melhor planejamento, para que esse processo ocorresse sem atropelos e sem falta de recursos materiais, físicos e de formação de todas as pessoas implicadas.

Palavras-chave: educação; tempo integral; políticas públicas; avaliação.

ABSTRACT

The main objective of this work was to evaluate the results of the Integral Education Policy, from the perspective of students in the final years, in an elementary school in Maracanaú. Among the specific objectives, it was of interest to investigate the comprehensive education model implemented in this school; relate students' academic performance to current Comprehensive Education guidelines; observe how students, teachers and managers view this public policy in their daily lives. The research approach was qualitative, having a descriptive and exploratory character, aimed at an in-depth and detailed analysis. The research method is documentary and field, also bibliographic in nature, using a semi-structured questionnaire and an interview guide as a research instrument, researching the impacts of the full-time public policy developed in a school in Maracanaú. Realizing that despite being a very valuable policy, which is well received by all actors involved in it, the implementation method chosen by the municipality required better planning, so that this process could occur without disruptions and without lack of material resources, physical and training of all those involved.

Keywords: education. full-time. public policy. assessment.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1	Local da pesquisa.....	19
2.2	Coleta de dados.....	21
2.3	Análise dos dados.....	25
3	POLÍTICAS PÚBLICAS: ORIGEM, SENTIDOS CONTEXTOS.....	27
3.1	As políticas públicas e a sua marca nos modos de vida.....	41
3.2	O neoliberalismo na contramão das políticas públicas.....	45
3.3	Avaliação das políticas públicas: a indissociabilidade entre teoria, prática e reflexão.....	49
4	PANORAMA GERAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO SÉCULO XXI	53
4.1	Política de educação em tempo integral no Brasil.....	58
4.2	Implementação da educação de tempo integral em Maracanaú	61
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	68
5.1	Resultados dos/das educandos/as.....	68
5.1.1	Respostas do questionário dos/as educandos/as.....	68
5.1.2	Respostas das entrevistas com os/as educandos/as.....	76
5.2	Resultados dos/as professores/as.....	82
5.2.1	Respostas do questionário dos/as professores/as.....	83
5.2.2	Respostas das entrevistas com os/as professores/as.....	90
5.3	Resultados do núcleo gestor da escola.....	94
5.3.1	Respostas do questionário com os/as gestores/as.....	94
5.3.2	Resultados das entrevistas com os/as gestores/as.....	98

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM OS/AS EDUCANDOS/AS.....	118
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS.....	121
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM O NÚCLEO GESTOR DA ESCOLA.....	123
	APÊNDICE D – TCLE.....	125
	APÊNDICE E – FOTOS DA ESCOLA PESQUISADA.....	127

1 INTRODUÇÃO

A educação nacional passa por momentos de expressivas mudanças e tal constatação decorre, de maneira especial, em função dos meus mais de 30 anos dedicados à educação, pois nesta trajetória não houve investimentos tão robustos, sobretudo, na busca pela ampliação da carga horária na direção de uma educação de tempo integral.

Durante o período em que atuei na escola, pude testemunhar de perto um processo marcante de expansão da carga horária. Inicialmente, a instituição implementou o *Programa Segundo Tempo*, uma iniciativa que proporcionava atividades educacionais no contraturno dos/das educandos/as. Essas atividades ofereciam um enriquecimento curricular valioso, permitindo que os/as educandos/as se engajassem em aprendizagem para além das disciplinas convencionais, entretanto, ainda retornavam às suas casas para almoçar.

Foi somente em 2017 que a escola deu um passo significativo ao transformar-se em uma unidade de ensino em tempo integral. Esse marco representou uma mudança substancial na dinâmica escolar, visto que os/as educandos/as vivenciaram a permanência de oito horas diárias no ambiente escolar. Durante esse período prolongado, além do andamento acadêmicas regular, houve a oportunidade no envolvimento em uma variedade de atividades extracurriculares profícuas.

Vale ressaltar que o *Programa Segundo Tempo* foi uma etapa crucial nesse caminho de transição, pois desencadeou a preparação da escola para acolher uma carga horária mais extensa, ao familiarizar o corpo discente com o conceito de atividades no contraturno. O Programa não apenas organizou uma base sólida de enriquecimento educacional, mas também dispôs a comunidade escolar para abraçar a mudança rumo ao ensino em tempo integral.

O *Programa Segundo Tempo* foi uma iniciativa criada pelo governo federal brasileiro em 2003. Seu principal objetivo era oferecer atividades esportivas e culturais no contraturno escolar para os/as educandos/as de escolas públicas. O programa visava não apenas promover a prática de atividades físicas e culturais, mas também propiciar um ambiente seguro e

favorável para os/as educandos/as no período em que não estavam nas aulas regulares.

Iniciado em 2003, o *Programa Segundo Tempo* buscava contribuir para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e a promoção da saúde dos/das educandos/as, especialmente de comunidades com menos recursos. As atividades oferecidas iam além do ensino tradicional, a exemplo dos valores como trabalho em equipe, disciplina e respeito, por meio da prática esportiva e de atividades culturais.

Ainda justifico o interesse nessa temática pela minha atuação como servidora de carreira da Prefeitura Municipal de Maracanaú e gestora geral da EMEF. Professora Maria de Lourdes Silva, campo de pesquisa, onde trabalhei durante vinte e seis anos consecutivos.

Exerci, inicialmente, a função de professora da educação básica no período de 1997 a 2004, com a oportunidade de lecionar em várias turmas do fundamental I, fundamental II e EJA (Educação de Jovens e Adultos), mesmo com formação em pedagogia, não tendo uma habilitação específica, pois na época se trabalhava de acordo com a necessidade da escola, podendo a direção solicitar licença provisória ao Conselho Municipal.

Ao longo desse tempo de regência de sala passei por significativas experiências, senti as dificuldades vivenciadas pelos/as educandos/as, como o déficit de aprendizagem, a vulnerabilidade social, econômica e cultural em que viviam. Esses/as educandos/as carregavam em sua história de vida uma escassez, inclusive, do básico, como alimentação, numa comunidade sofrida e sem perspectivas de futuro, não havendo na maioria das vezes uma valorização dos estudos.

O perfil econômico das famílias dos/as educandos/as, era em grande parte demarcado pelo trabalho informal. Uma grande parcela era formada por mães solas, que passavam a semana dormindo no emprego onde trabalhavam como domésticas, indo para suas casas somente aos finais de semana.

Quanto aos homens, muitos viviam de reciclagem ou trabalhavam de carregadores no Centro de Abastecimento (CEASA), mas também tinham muitos desempregados vivendo na ociosidade – esse era o cenário de usuários/as de realidade tão dura e sofrida.

A experiências com a EJA foi riquíssima, eram homens adultos que

queriam recuperar o tempo perdido, pois tiveram que desistir de estudar para trabalhar cedo, ou mulheres que quando adolescentes não se preveniram e engravidaram, tendo que deixar os estudos.

Já a juventude experimentava o contato com as drogas, daí não sendo raro o abandono dos estudos, porém os/as educandos/as com distorção idade/série que resolviam estudar novamente mostravam-se interessados/as e intencionavam recuperar o tempo perdido, devido a necessidade de transpor os desafios, principalmente pelo desejo de ascensão no mercado de trabalho, a fim de alcançar uma vida mais digna para eles e suas famílias.

Nesse contexto, os/as profissionais da escola tinham um olhar geral, mas também, muito particularizado em relação aos/às educandos/as, de modo a procurar entender as suas dificuldades e ajudando-os no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, uma vez que tínhamos a compreensão do contexto de vulnerabilidade que lhes atravessava.

Convém mencionar que através dessas experiências vividas, em um dado momento me veio a vontade de dar mais um passo na educação, de contribuir de outra forma, sonhar em Ser Mais com o outro, para citar Paulo Freire, e alçar assim, novas experiências nas esferas pedagógica, administrativa, financeira e de gestão escolar, compreendendo que são dimensões indissociáveis.

Em 2005 participei de um processo seletivo para gestores, composto por três etapas, a saber, prova, entrevista, apresentação de plano de trabalho para quatro anos e eleição com professores/as e funcionários/as da escola, sem participação da comunidade. Havia o entendimento de que a comunidade ainda não estava preparada para um processo eleitoral.

Obtendo êxito nas etapas exigidas, em 2005, assumi a gestão da unidade escolar EMEF Professora Maria de Lourdes Silva, com permanência no cargo por 17 anos, sempre passando pelo mesmo processo seletivo a cada quatro anos, o que me estimulava a sempre me atualizar.

No ano de 2010 iniciou um movimento para implementação de escolas de Tempo Integral no município de Maracanaú, com experiência inicial em cinco escolas, porém na escola aqui mencionada, essa iniciativa começou em 2012, mas já tínhamos passado pela experiência com alguns programas, uma espécie de preliminar ou experiência gradativa com os programas

Segundo Tempo.

Prevalecia a modalidade esportiva, cujas aulas eram ministradas na escola ou no campo da própria comunidade, e em substituição a esse programa veio o *Mais Educação*. O/a educando/a vinha para escola e usufruía de atividades esportivas, artes, desenho, pintura e, obrigatoriamente, cursava as disciplinas de português e matemática, ou seja, funcionava também como um reforço.

Em seguida veio o *Novo Mais Educação*, mudando a nomenclatura, mas com a mesma modalidade de atividades, a diferença era apenas que essa nova versão era ofertada mais vezes por semana e oferecia mais abertura a outras atividades. Em ambos os programas os/as educandos/as iam para escola no contraturno, mas almoçavam em casa.

Quando a escola passou a ser integral vivenciou-se grandes desafios, tivemos que redimensionar toda a parte pedagógica, porque esse novo formato exigia de toda a equipe, uma nova forma de trabalho, outra postura, logística, metodologia e um olhar criterioso no quesito disciplinar, como também a observação de novos compromissos de professores/as, funcionários/as, educandos/as e pais.

Ressaltamos que a rotina de uma escola com jornada ampliada exige organização e disciplina para que haja um funcionamento satisfatório. Assim, iniciamos nosso trabalho por meio da sensibilização com cada segmento através de reuniões específicas com os pais, com momentos de diálogos e apresentação da nova proposta de trabalho com professores/as e funcionários/as. Da mesma forma fizemos reuniões específicas por turma e nível de ensino, com os/as educandos/as.

Ainda é importante destacar que durante o processo de implementação da escola para tempo integral houve muitas adequações estruturais no prédio escolar, pois em Maracanaú não foi construída escola para essa proposta de ensino, porém no decurso foram providenciadas adaptações para dormitórios, refeitório e mobiliários, haja vista a implantação das condições para o espaço do almoço.

Tivemos uma nova estrutura no quadro de profissionais, contratamos monitores do horário de almoço, monitores de sala para o contraturno para ministrar as atividades formativas e monitores para as disciplinas de português

e matemática, os quais precisam estar pelo menos na graduação em suas respectivas áreas.

Durante o processo de implementação de forma gradativa do tempo integral, presenciamos com muito orgulho e entusiasmo a mudança no perfil da escola, tendo em vista a reação dos/das educandos/as e profissionais. Mesmo com muitas dificuldades apresentadas no cotidiano, tivemos o privilégio de termos conseguido resultados satisfatórios na aprendizagem, e no desenvolvimento dos/as educandos/as.

Em dezembro de 2022 conclui meu tempo de trabalho e me afastei para efeito de aposentadoria, deixando a escola a partir de janeiro de 2023 sob a responsabilidade de uma nova gestão, com a sensação de dever cumprido, e com a vontade de investigar os impactos dessa implementação de tempo integral de maneira mais aprofundada, com a oportunidade desta pesquisa de mestrado.

A política de ampliação da jornada escolar foi instituída em Maracanaú, através da Lei nº 1.781, de 26 de dezembro de 2011, com o objetivo de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas municipais, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Considera-se educação básica em tempo integral na rede pública de ensino do Município de Maracanaú, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o/a educando/a permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

A jornada escolar diária é 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.

A relevância da efetivação da política de educação integral para Maracanaú consiste no fato do município evidenciar alto índice de violência e vulnerabilidade (IPEA, 2016), tendo uma população estimada em cerca de 230 mil habitantes (IBGE, 2021) e possuir escolas que apresentam baixos índices

educacionais (INEP, 2019).

Essa é uma problemática que deve ocupar boa parte do nosso tempo, pois já é consenso que a escola cumpre um importante papel social na vida e no aprendizado dos/das educandos/as. É necessário, então, que avaliemos as ações empreendidas no âmbito escolar, já que elas incutem e promovem em todos os/as educandos/as valores e visões de mundo.

Ao avaliar a *Política de Educação Integral* em uma escola de Maracanaú, espera-se contribuir para o aprofundamento da discussão sobre o tema, que cada vez mais ganha espaço na área educacional, e também para uma melhor gestão da política e, se necessário, a sua revisão.

Diante do que foi exposto, questiona-se: Qual a relação do rendimento escolar dos/as educandos/as com as diretrizes de tempo integral vigente? Quais os efeitos sociais da política de educação integral, na perspectiva dos/as educandos/as dos anos finais?

Para esta pesquisa elencamos como objetivo principal avaliar os resultados da Política de Educação Integral, na perspectiva dos/das educandos/as dos anos finais, numa escola de ensino fundamental, em Maracanaú. Especificamente, pretendemos: investigar o modelo de educação integral implantado nesta escola; relacionar o rendimento escolar dos/das educandos/as às diretrizes de Educação Integral vigente; observar como os/as educandos/as, professores/as e gestores visualizam essa política pública em seus cotidianos.

A estrutura deste trabalho é composta por cinco capítulos, a começar pela *Introdução*, em que é exposta toda a trajetória da pesquisa, sendo pertinente contextualizar o meu interesse e envolvimento com o tema, a sua problematização, os objetivos e a apresentação dos capítulos.

O segundo capítulo é destinado aos *Procedimentos Metodológicos* que se volta à pesquisa de campo desenvolvida numa escola de ensino fundamental em Maracanaú-CE, ou seja, o foco, além da história da instituição, são as minúcias como o processo de entrada, a explicação da pesquisa para a coordenação, o convite para o acesso aos/às possíveis entrevistados/as, bem como pedido de colaboração na indicação destes/as, o momento das entrevistas, as dificuldades vivenciadas por eles e as suas perspectivas.

O terceiro capítulo intitulado *Políticas Públicas: origem, sentidos e*

contextos, contempla a história da emergência do Estado social, resultado do movimento coletivo da classe trabalhadora, a começar na Europa, mais principalmente na Inglaterra, tendo em vista o fenômeno da pauperização jamais visto em outrora, mas manifestado com a consolidação do capitalismo. A partir de tal exposição, a particularidade brasileira passa a ser exposta, bem como a configuração contemporânea marcada pelo projeto neoliberal em oposição à presença do Estado como garantidor da proteção social.

O quarto capítulo – *Panorama Geral das Políticas Públicas no Século XXI* se volta à apresentação do desenvolvimento das políticas públicas em nossa sociedade contemporânea, mais especificamente as políticas de educação integral desenvolvidas em nosso país. E se focará também, de maneira mais específica, na implementação da educação de tempo integral no município de Maracanaú.

No quinto e último capítulo *Resultados e discussões* é feita a análise acerca das respostas aferidas através do estudo de caso da realidade de uma escola de tempo integral de Maracanaú. Assim, mostrou a visão que os/as educandos/as, professores/as e gestores/as possuem em relação a política pública de educação integral desenvolvida na escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professora Maria de Lourdes Silva.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho além de se propor como instrumento de pesquisa, também se apresenta como uma avaliação de política pública, cujo objetivo principal é avaliar os resultados da Política de Educação Integral, na perspectiva dos/das educandos/as dos anos finais, dos/das professores/as e da gestão da escola, localizada em Maracanaú.

Além disso, a pesquisa teve um caráter descritivo e exploratório, fornecendo informações do problema em foco. O processo de pesquisa adotado foi flexível, permitindo uma adaptação e ajustes ao longo do estudo, conforme descrito por Malhotra *et al.* (2005). Dessa forma, podemos classificar essa pesquisa como um estudo de caso, que visa uma análise em profundidade e detalhamento, como destacado por Vergara (2006).

2.1 Local de pesquisa

O local de pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professora Maria de Lourdes Silva, inaugurada no dia 24 de março de 1995 pelo Prefeito Dionísio B. Lapa Filho e pelo Secretário de Educação professor José Marcelo Farias de Lima, está situada na Rua 14, nº 800 quadra, 236, Alto Alegre II, próximo ao rio Maranguapinho, em uma região que carece de muitos serviços de infraestrutura (IBGE, 2022)

O bairro onde se localiza a escola é o Alto Alegre II, sua população segundo dados do IBGE (2022), é de cerca de 15.000 habitantes. Possuindo um total de 50 ruas e vias. Dentro do bairro não há muitos espaços públicos, sendo o maior equipamento do Estado a estação Alto Alegre que é uma estação de metrô localizada na Rodovia 4º Anel Viário abaixo do viaduto sobre a via férrea, essa estação faz parte da Linha Sul do Metrô de Fortaleza, administrado pela Companhia Cearense de Transportes Metropolitanos (Metrofor).

Ao analisar os dados do IBGE de 2022 percebeu-se que o Índice de Desenvolvimento Humano, que engloba indicadores como saúde, educação e renda, apresenta números abaixo da média no bairro. A acessibilidade a serviços básicos, como saúde, saneamento básico e assistência médica, são insuficientes, contribuindo para um IDH abaixo do desejável. Juntando a isso,

tem-se indicadores de vulnerabilidade social, como taxas elevadas de violência, falta de segurança e carência de programas de assistência social. Esses fatores adicionais agravam a situação socioeconômica da região, impactando negativamente a qualidade de vida dos habitantes.

Vale ressaltar que muitos dos habitantes desse bairro residem em casas precárias, em áreas invadidas, frequentemente desprovidas de qualquer estrutura adequada. Além disso, segundo Carmo e Freitas (2020), a proximidade do Rio Maranguapinho torna essas habitações ainda mais vulneráveis, pois em períodos chuvosos, a população enfrenta o risco de serem desabrigados, requerendo intervenção da Assistência Social para aloca-los temporariamente em locais mais seguros até o fim da estação das chuvas.

A Escola possui quadra coberta que muito contribui com esta comunidade carente e situa-se na região F de acordo com a organização administrativa e territorial da Secretaria de Educação do Município. Sua entidade mantenedora é a prefeitura de Maracanaú por meio da Secretaria de Educação, oferecendo o Ensino Fundamental em 9 anos para 332 educandos/as de forma integral (Secretaria de Educação de Maracanaú, 2024).

A Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Silva Conta com um quadro de 19 professores/as graduados em todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica, 01 profissional do atendimento educacional especializado (AEE). O trabalho se alinha à perspectiva de uma gestão democrática, participativa, emancipadora e comprometida com a qualidade social da educação na formação humana e cidadã, na aprendizagem, no ensino contextualizado, na valorização dos/as trabalhadores/as da escola, no respeito à diversidade e a inclusão social, na integração da escola, e da comunidade, na vinculação entre práticas sociais, trabalho e educação escolar e valorização das experiências vivenciadas pelos/as educandos/as (Secretaria de Educação de Maracanaú, 2024).

O espaço físico da unidade de ensino é utilizado pela comunidade através de programas, projetos e ações que envolvem a parceria com a comunidade. Esta instituição possui uma dinâmica bem peculiar repleta de ações e eventos que fazem-na ser muito próxima da comunidade do entorno, sendo muito perceptível o a integração entre estes entes (comunidade interna e do entorno da escola).

2.2 Coleta de dados

Com o intuito de investigar o modelo de educação integral implantado numa escola de ensino fundamental, em Maracanaú, foi realizada uma aplicação de um questionário e de um roteiro de entrevista junto às/aos educandos/as matriculadas/os nas séries finais do ensino fundamental ofertados atualmente na escola, que são o 8º e 9º ano. Esta abordagem permitiu conhecer a rotina da política em questão, seus limites e possibilidades dentro do ambiente escolar na perspectiva dos sujeitos diretamente impactados por ela, ou seja, os/as educandos/as.

As turmas foram escolhidas em função de terem vivenciado o processo de implantação da escola de tempo integral ao longo dos seus estudos, tendo ingressado na escola quando era regular, e tendo tido a oportunidade de participar das mudanças de regular para tempo integral.

Também foram entrevistados os/as professores/as dessas turmas e o núcleo gestor da escola, formado pela direção, 2 coordenadores pedagógicos e o secretário escolar, com o intuito de responder plenamente aos objetivos

Por fim, com o objetivo de identificar os efeitos sociais da política de educação integral, sob a perspectiva dos/das educandos/as dos anos finais, foi aplicado um questionário e uma entrevista. Essa amostra foi composta por 50 educandos/as, sendo 25 de cada série analisada. A aplicação desses instrumentos de pesquisa aconteceu numa sala cedida na própria unidade escolar, de maneira que expliquei a forma de preenchimento dos questionários. Posteriormente foram realizadas as entrevistas com os/as educandos/as, professores/as e o núcleo gestor da escola.

Neste momento convém trazer à tona as percepções de uma professora que dedicou praticamente toda a sua vida profissional à escola pesquisada e, assim sendo, vivenciou esse processo inicial de implantação e não como se desvencilhar dos afetos e das lembranças.

As visitas foram realizadas em cinco momentos distintos, sempre no período da manhã das 07:00 às 11:30. Iniciei minha pesquisa de campo com minha primeira visita à Escola professora Maria de Lourdes Silva, no dia 11 de dezembro de 2023, fui me apresentar para o diretor e, confesso que no primeiro momento foi bem impactante para mim, pois retornei aquele lugar com outra

realidade. Convém mencionar que a direção e a coordenação participaram da conversa acerca de cada passo realizado durante os dias das minhas visitas.

Todos/as foram muito solícitos/as em ajudar em tudo que eu precisasse e o acolhimento da gestão foi maravilhoso. Quando estávamos quase no final da nossa conversa, os/as educandos/as ficaram sabendo que eu estava na escola, de repente a sala foi literalmente invadida por um quantitativo absurdo de educandos/as, grande foi a emoção em revê-los, um momento de muito afeto e carinho de ambas as partes.

Quase um ano fora da escola foi o suficiente para que ela tivesse uma mudança brusca na sua estrutura física, administrativa e relacional. Era como se eu estivesse em outra escola, de tudo que foi construído durante todos os anos restaram somente os bons relacionamentos e vivências.

Saí dali com uma bagagem enorme de aprendizado, intensas reflexões, sobretudo, do bem que aquelas pessoas me fizeram e, certamente, que eu as fiz, mas a certeza de que aquele lugar não pertencia mais a minha vida.

Foi um dia de muita observação com discrição e, depois da euforia, fui conduzindo os diálogos com os/as professores/as veteranos/as, educandos/as e funcionários/as de forma mais natural possível. Em seguida, fui me distanciando até me deter, somente, no meu estudo, para assumir, então, o papel de pesquisadora.

Na segunda visita dia 14 de dezembro que fiz na escola os/as educandos/as do fundamental I ainda ficaram eufóricos/as com minha chegada, mas obedeceram a seus/as professores/as e voltaram rapidamente para suas salas de aula. O coordenador e a coordenadora prometeram que depois conversaríamos um pouco, também houve uma conversa de conscientização sobre minha pesquisa na escola.

Observei que os/as educandos/as não tinham mais acolhida no pátio na entrada da aula, a maioria sem o uniforme escolar. Na estrutura física a escola está visivelmente desorganizada, precisando de cuidados com a higiene dos setores e conservação do patrimônio que está se deteriorando rapidamente.

Não estava havendo reposição de pratos de louca, talheres e outros materiais da cozinha. Os/as educandos/as estavam comendo em pratos e colheres de plásticos. O refeitório estava desativado com um empilhamento de

cadeiras e os/as educandos/as comiam no pátio já fazia um ano. Após o almoço o pátio não era lavado, sendo que é uma obrigação de higiene, porque é local que tem comida, situações bem diferentes das vistas no período em que trabalhava na unidade.

No terceiro dia, que foi em 18 de dezembro cheguei na escola e entreguei o questionário para o núcleo gestor responder. Fui dar uma volta pela escola, cumprimentar os/as educandos/as, professores/as e funcionários/as, para deixar os/as entrevistados/as mais à vontade para responderem a pesquisa. Os gestores/as responderam o questionário (Apêndice C) em um tempo menos de 15 minutos, e as entrevistas tiveram uma duração média de 25 minutos cada.

Observando a dinâmica da escola, pude, aos poucos avaliar que a esfera física ainda é muito insuficiente quando se trata de uma escola de jornada ampliada, a estrutura é muito boa para atender uma escola na modalidade regular, porém em tempo integral necessita de uma estrutura própria, que seja apropriada dentro de um padrão definido para acolher essa modalidade de ensino.

Vale ressaltar que a escola possui uma boa estrutura física em se tratando de adequações, pois todas as escolas de Tempo Integral no Município de Maracanaú foram compatíveis para funcionar nesse modelo, nenhuma foi feita idealizando atender já com estrutura para essa modalidade.

No dia 20 de dezembro foi informado aos/as educandos/as sobre o questionário que seria aplicado com eles/as, os coordenadores me acompanharam nas salas para fazer esse trabalho de sensibilização e informações acerca de como seria e da importância deles/as se esforçarem e serem sinceros/as nas respostas.

Durante a aplicação (Apêndice A) tudo correu muito bem, expliquei que estaria à disposição para tirar qualquer dúvida, os levamos para uma sala de aula, entregamos o questionário e estipulamos um prazo de entrega. O questionário foi previamente lido e explicado conforme sugestão do coordenador, depois todos/as ficaram em suas carteiras respondendo individualmente.

Foi um momento tranquilo, porém os/as educandos/as após a resolução do questionário sempre indagando curiosamente quem iria ver o

questionário e o que iria ser feito após ele respondido, em seguida de maneira individual foram realizadas as entrevistas com os/as educandos/as, momento também sem incidentes. Esse momento durou uma manhã toda, sendo que os questionários tiveram uma demora de 30 minutos em cada grupo, e as entrevistas por volta de 10 minutos, cada.

Os/as professores/as foram comunicados/as sobre o questionário (Apêndice B), mas não houve um momento específico para responderem, cada um/a recebeu o seu e depois me entregaram, quem estava de planejamento fez nesse momento, quem não estava fez na própria sala de aula, sendo que fui à escola no dia 21 de dezembro para pegar o restante dos materiais de quem ainda não tinha entregado.

Durante as visitas pude ter a oportunidade de ter um olhar bem diferente, minha visão naqueles dias era de visitante, até porque a escola agora tem um outro cenário, outra dinâmica, outra atmosfera e outras pessoas, até eu fui surpreendida e impactada com transformação que a escola passou em todas as esferas.

Com essa visão panorâmica acerca das necessidades que uma escola de Tempo Integral precisa para atender com mais eficiência, vejo que ainda falta muito para chegarmos ao ideal. Mas apesar de todas as dificuldades e deficiências enfrentadas, pude perceber muita alegria e satisfação nas crianças e adolescentes atendidos/as, visto a ausência na maioria do elementar, a escola continua sendo o melhor lugar frequentado por eles/as, o apoio, acolhimento, segurança e perspectivas de um futuro melhor para aquelas vidas ficaram evidentes.

A amostra foi construída com a colaboração dos/das professores/as sendo selecionados os/as educandos/as que os/as professores/as considerados/as aptos/as a participarem da pesquisa, usando os/as professores/as como critério a desenvoltura do/da educando/a dentro da sala de aula e a sua capacidade de responder ao questionário proposto.

A pesquisa foi realizada na própria unidade escolar, mediante agendamento prévio com o núcleo gestor. A cada participante foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado pelos pais e/ou responsáveis, de maneira a autorizar a participação na pesquisa. Essa assinatura pelos/as responsáveis dos educandos/as se deu por serem esses

menores de idade, tendo a necessidade da autorização de sua participação, diferente dos professores/as e da gestão que por serem adultos assinaram seus próprios TCLE.

Os sujeitos da pesquisa foram três grupos distintos, e que vivenciaram todo esse processo de implementação da escola de tempo integral. O primeiro grupo foi o de estudantes, sujeitos diretamente envolvidos no processo, sendo a política em tela destinada a estes. O grupo foi bem acessível, não apresentando dificuldades nem para responder os questionários, nem para participar, e se mostrando curiosos/as com a sua aplicabilidade.

O segundo grupo formado pelos/as professores/as das diversas disciplinas que são ofertadas no ambiente escolar, sendo que esses mesmos/as profissionais também ministram as disciplinas da parte diversificada do currículo, que é ofertada no período da tarde. Com esse grupo eu não tive um momento único com todos/as, pois apesar de conhecê-los/as muito bem, esses tinham os seus afazeres pedagógicos e não conseguiram dispor de muito tempo para um momento em grupo, assim como foi com os/as estudantes, mesmo assim não houve muitas dificuldades para responder a pesquisa.

Por fim, teve-se a gestão que atualmente está a frente da escola, formada por 1 diretor escolar, 2 coordenadores pedagógicos e 1 secretário escolar. Esses/as profissionais foram muito acessíveis e colaboraram não só na aplicação do instrumento com os demais grupos, como também participaram desse momento de uma forma muito proativa.

2.3 Análise dos dados

Para alcançar os objetivos a abordagem qualitativa de pesquisa é a que melhor se adequa para compreender de forma profunda e detalhada o problema em questão. Assim sendo, a coleta de dados não foi estruturada e a análise dos mesmos não seguiu uma abordagem estatística, conforme sugerido por Malhotra *et al.* (2005).

Em relação à pesquisa qualitativa Chizzotti (1998, p.79), afirma em seu trabalho:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo

objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Após a coleta de dados por meio do questionário e das entrevistas, todo o material foi meticulosamente organizado e categorizado para posterior análise. A utilização de gráficos e tabelas teve como propósito fornecer uma representação visual dos dados, tornando mais acessível e compreensível a interpretação das informações obtidas.

Esse processo permitiu identificar tendências, padrões e relações entre as variáveis investigadas, oferecendo uma base sólida para a discussão dos resultados. Além disso, ao confrontar os dados coletados com estudos prévios e teorias relevantes da área de pesquisa, foi possível enriquecer a análise, fornecendo uma visão ampliada e um embasamento teórico para as conclusões alcançadas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: ORIGEM, SENTIDOS CONTEXTOS

Damos início a esse capítulo apontando as origens das políticas públicas de ordem social. Para que isso seja possível temos que voltar alguns séculos atrás, mais precisamente no século XIX, onde segundo Behring e Boschetti (2016), se dão reformas estruturais na perspectiva de Estado. De acordo com as autoras (2016, p.63) nesse período o Estado “abrandou seus princípios liberais, e incorporou orientações socio-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimentos em políticas sociais”.

No entanto, o processo de mudança entre o Estado Liberal e o Estado Social não ocorreu sem muitas lutas. Para Barbalet (1989), as ações de organização da classe trabalhadora foram determinantes para que suas demandas fossem satisfeitas no Estado Liberal no final do século XIX e início do século XX. Foram lutas, que se balizavam por princípios como a emancipação humana, a socialização das riquezas, na tentativa de instituir uma sociedade não capitalista.

Embora não chegasse a tanto, a organização da classe trabalhadora angariou, segundo Behring e Boschetti (2016), importantíssimas conquistas sociais, de modo a desenvolver ainda mais o Estado social. São conquistas vistas principalmente na esfera dos direitos políticos, como o direito ao voto, a organização em sindicatos e em partidos políticos, de livre expressão e manifestação.

Na visão das autoras, esses ganhos proporcionados através das lutas de classes infelizmente não conseguiram o seu principal intento que era a ruptura com o capitalismo, para a construção de uma nova ordem social. Mas a generalização dos direitos políticos foi um marco importante e inegável para que o Estado ampliasse os direitos sociais para a sociedade.

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de forças no âmbito do Estado. Os autores são unânimes em situar o final do século XIX, como período em que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade (Behring; Boschetti, 2016, p.64).

Esse gradual surgimento é exposto de maneira detalhada pelas autoras ora referidas, a exemplo da citação de inúmeras situações vistas nos mais variados países da Europa, que mostram a materialização das políticas sociais. Assim, são aludidas ações na Alemanha e na França, como a instituição do seguro social, sendo essas iniciativas seguidas por outras nações europeias.

Não se pode deixar de citar Otto von Bismarck quando se contextualiza o Estado de bem-estar social, pois esse realizou a introdução pioneira de políticas que visavam melhorar as condições de vida dos trabalhadores e mitigar os desafios do crescente movimento socialista na Alemanha.

Contudo, sem a mobilização da classe trabalhadora seus direitos não seriam cedidos, portanto, é sempre oportuno reforçar que os direitos sempre surgem dos movimentos sociais. Algumas das principais ações de Bismarck, nesse sentido, incluem segundo Ahreddine e Starling (2020, p.81):

1. **Lei do Seguro de Saúde de 1883:** Bismarck introduziu a Lei do Seguro de Saúde em 1883 (Gesetz betreffend der Krankenversicherung der Arbeiter), estabelecendo um sistema de seguro de saúde compulsório. Essa lei exigia que os trabalhadores e seus empregadores contribuíssem para um fundo de seguro de saúde. Em troca, os trabalhadores recebiam assistência médica em caso de doença ou acidente. Essa legislação foi inovadora e serviu como um dos primeiros passos na criação de sistemas de seguridade social modernos.
2. **Lei do Seguro de Acidentes de 1884:** No ano seguinte à introdução do seguro de saúde, Bismarck implementou a Lei do Seguro de Acidentes (Gesetz betreffend die Unfallversicherung der Arbeiter), que estabeleceu um sistema de seguro de acidentes de trabalho. Essa medida garantiu que os trabalhadores estivessem protegidos financeiramente em caso de lesões relacionadas ao trabalho.
3. **Lei de Aposentadoria e Invalidez de 1889:** Em 1889, Bismarck expandiu ainda mais as políticas de bem-estar social com a introdução da Lei de Aposentadoria e Invalidez (Gesetz betreffend die Invaliditäts- und Altersversicherung), que criou um sistema de seguro de aposentadoria e invalidez. Essa medida proporcionou uma rede de segurança financeira para os trabalhadores na terceira idade ou em caso de incapacidade.

As ações de Bismarck no campo do bem-estar social não apenas atenuaram as tensões sociais na Alemanha, mas também influenciaram a forma como outras nações passaram a conceber a proteção social e assistência à classe trabalhadora. Seu pioneirismo na introdução dessas políticas lançou as bases para os modernos sistemas de seguridade social que conhecemos hoje,

demonstrando a importância de equilibrar os interesses do Estado e dos cidadãos para promover uma sociedade mais justa e estável, embora, nos limites do modo de produção capitalista, uma vez que nesta sociabilidade a justiça social é irrealizável.

O mais marcante aqui a ser mostrado é que nesse período histórico, as políticas públicas passam gradativamente a ampliar um conceito basilar da sociedade atual, que é o de cidadania. Deste modo, o Estado começa um movimento de deslocamento de suas ações, que antes eram pautadas apenas para os indivíduos em extrema pobreza, mudando a relação entre o Estado e o cidadão em quatro direções diferentes, análise de Pierson, transcritas por Behring e Boschetti (2016, p.64-65):

- a) O interesse estatal vai além da manutenção da ordem, e incorpora a preocupação de atendimento às necessidades sociais reivindicadas pelos trabalhadores;
- b) Os seguros sociais implementados passam a ser reconhecidos legalmente como conjunto de direitos e deveres;
- c) A concessão de proteção social pelo Estado deixa de ser barreira para a participação política e passa a ser recurso para o exercício da cidadania, ou seja, os direitos sociais passam a ser vistos como elementos da cidadania;
- d) Ocorre um forte incremento de investimento público nas políticas sociais, com crescimento do gasto social.

Para ilustrar melhor esse contexto, é expressivamente emblemático o filme "Germinal", baseado na obra de Émile Zola. O filme oferece uma visão intensa da vida da classe trabalhadora nos moldes do Estado liberal, refletido na ausência de direitos sociais e da subsequente luta da classe trabalhadora. São retratadas, vividamente, as condições degradantes enfrentadas pelos/as operários em uma mina de carvão no século XIX, cuja exploração era desenfreada e as condições de trabalho terríveis.

O ambiente implacável ilustra a vida sem direitos sociais, a exemplo dos/das trabalhadores serem submetidos a jornadas extenuantes, salários injustos, moradias precárias e ausência de proteções básicas. As condições insalubres e perigosas da mina servem como metáfora para a exploração profundamente desumana em função do sistema econômico vigente.

A história se concentra na jornada de Étienne, um jovem mineiro que se une aos trabalhadores em sua luta por melhores condições de vida. O filme destaca o surgimento de uma consciência de classe entre os/as

trabalhadores/as, à medida que se unem para reivindicar seus direitos básicos. Daí a duras penas, é perceptível a transição do estado liberal opressivo para um período em que os direitos começam a ser conquistados, entretanto, tão somente devido a um movimento coletivo.

Segundo Kennan (1985), os primeiros passos em direção à conquista de direitos são frequentemente marcados por conflitos, greves e manifestações. A classe trabalhadora se organiza, enfrenta a repressão das autoridades e luta por melhores salários, condições de trabalho e moradia. A mensagem acerca da resistência coletiva e a solidariedade são marcantes no sentido de se fazer o caminho para a obtenção de direitos sociais e trabalhistas.

À medida que a trama se desenrola, "Germinal" aborda a gradual evolução das condições dos/as trabalhadores/as. A conquista de direitos, como jornadas de trabalho regulamentadas, salários mais justos e condições mais seguras são o resultado da perseverança e do ativismo numa intensa correlação de forças. Quer dizer, as concessões são decorrentes de toda uma pressão, de modo que o Estado e o patronato se viram forçados a efetivar direitos até então inexistentes.

Com uma maior participação do Estado no cotidiano da população, tem-se uma gradativa expansão dos direitos sociais e principalmente, das políticas de cunho social, sendo desenvolvidas em maior ou menor escala por toda a Europa. Consolidou-se, então, o chamado Estado de bem-estar, que seria segundo Pereira (2013, p.66), “o poder institucionalizado e legitimado pela sociedade, exercido pelo Estado capitalista para regular as forças de mercado e garantir a todos, como direito, o acesso a bens e serviços que reduzam a insegurança social”.

A autora, no entanto, frisa que esse Estado de bem-estar não tem o objetivo de mudar a estrutura social, muito pelo contrário, as políticas sociais nascem como uma estratégia do sistema capitalista para continuar se legitimando, isto é, nos limites do capital, são feitas concessões à classe trabalhadora. E esse debate sobre o Estado de bem-estar social foi continuado ao longo do século XX e XXI.

As categorias de análise centrais que estão presentes em quase todas as teorias e ideologias do bem-estar social podem ser agrupados em pares binários, a saber: necessidades e preferências; direitos e mérito.

Mas, uma questão fundamentalmente particular que perpassa quase todas essas categorias, é a desigualdade. Ou melhor, é o par formado pelos conceitos binários igualdade e desigualdade que está no âmago do debate sobre bem-estar social, o qual foi recorrentemente veiculado por todo o século XX e continua em pauta (Pereira, 2013, p.41).

Segundo a autora ora referida, o Estado social se desenvolve numa relação dinâmica, é construído e também desfeito, a depender da ação dos grupos hegemônicos a frente do poder em cada um dos períodos históricos que se vivenciou. Nessa direção, temos a fala de Offe (1991, p. 112):

O desagradável segredo do Estado Social reside em que, apesar de seu efeito sobre a acumulação capitalista poder muito bem tornar-se destrutivo (como a análise conservadora demonstra tão enfaticamente), a sua eliminação seria evidentemente disruptiva (fato que a crítica conservadora sistematicamente ignora). A contradição consiste em que o capitalismo não pode coexistir com o Estado Social nem continuar existindo sem ele. É justamente esta a situação a que nos reportamos com o conceito de “contradição”.

A autora aponta que a parte central do debate gira em torno da contradição entre o papel do Estado Social e a continuidade do sistema capitalista. Pode-se perceber que, embora o Estado Social possa ter efeitos negativos sobre a acumulação de capital, sua existência também é essencial para manter uma sociedade equilibrada e minimizar as disparidades sociais. Ao mesmo tempo, sugere que o capitalismo não pode coexistir harmoniosamente com o Estado Social, mas também não pode continuar sem ele. Behring e Boschetti (2016, p.134) contribuem na discussão ao afirmarem que:

O século XXI se inicia com mudanças profundas nas políticas sociais nos países capitalistas centrais. Se não se pode falar em desmantelamento, é inegável que as reestruturações em curso seguem na direção de sua restrição seletividade e focalização; em outras palavras rompem com os compromissos e consensos dos pós-guerra, que permitiram a expansão do Welfare State. Seu “futuro” é uma questão polêmica e as análises variam conforme matriz teórico-política. Vão desde aqueles que preconizam a possibilidade de retorno à sua Áurea fase dos “anos de ouro”, como parte da solução para enfrentamento da crise até aqueles que se render à sua inviabilidade e pleiteiam o pluralismo do bem-estar, baseado na articulação entre Estado, mercado e sociedade na provisão social.

O estado de bem-estar social engloba um sistema amplo de proteção social, abrangendo saúde, educação e seguridade. Suas estruturas institucionais visam criar uma rede de segurança para os/as cidadãos/ãs. As políticas públicas, por outro lado, podem abranger diversas áreas além do âmbito social, como

economia e meio ambiente, muitas vezes variando conforme as prioridades governamentais.

A diferença fundamental reside na amplitude e no escopo. Enquanto o estado de bem-estar social engaja-se em estabelecer sistemas abrangentes, as políticas públicas podem ser mais específicas e adaptadas a necessidades emergentes. Ambos contribuem para a busca por uma sociedade mais justa, embora o estado de bem-estar social represente um sistema mais estruturado e abrangente, enquanto as políticas públicas têm maior flexibilidade para se adaptar a contextos variados (Machado, 2003).

As políticas públicas desempenham um papel essencial na ação do Estado. De acordo com Castro (2012), estas, com o objetivo principal a proteção social e a promoção social, são compostas por um conjunto de programas e ações que visam garantir a oferta de bens e serviços, transferências de renda e regulação de elementos do mercado.

A proteção social segundo o autor consiste em proporcionar condições adequadas de vida e bem-estar para os cidadãos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Inclui-se nisso a implementação de programas de assistência social, como benefícios sociais, programas de transferência de renda e ações de combate à pobreza. Essas medidas visam garantir a dignidade humana e o acesso a recursos básicos, como alimentação, moradia, saúde e educação.

Já a promoção social tem como objetivo promover a inclusão e o desenvolvimento das pessoas, visando a sua autonomia e participação plena na sociedade. Isso envolve a implementação de políticas educacionais, programas de qualificação profissional, acesso a oportunidades de emprego, estímulo ao empreendedorismo e fomento à cultura e ao esporte. São ações direcionadas a ampliar as capacidades e potencialidades dos indivíduos, o que proporciona melhores condições de vida e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É importante ressaltar que as políticas públicas não se restringem apenas às políticas sociais, mas abrangem também outras áreas, como saúde, segurança, meio ambiente, mobilidade urbana, entre outras. Seu objetivo é atender às demandas e necessidades da população, buscando soluções efetivas para os desafios enfrentados pela sociedade.

E essas políticas sociais vem em processo de expansão em nosso território, evolução está mais evidente a partir do início do século XXI. Segundo Castro (2012, p.1038) são estruturadas visando um “amplo e diversificado conjunto de mecanismos de proteção e promoção social, fundamentais para ampliar a justiça e a coesão social, com melhorias substanciais nas condições básicas de vida da população”.

Para promover a proteção e o bem-estar da população diante dos direitos sociais, desafios contingenciais e necessidades diversas, o Estado implementou um conjunto abrangente de políticas, programas e medidas. Essas iniciativas visam assegurar a oferta de bens e serviços, bem como regular elementos do mercado e fornecer transferências de renda.

Como resultado, a política social evoluiu para se tornar um "poderoso instrumento" não apenas para a redistribuição de recursos e provisão de serviços, mas também para impulsionar a demanda agregada, fortalecer o mercado interno, estimular o emprego, ampliar a renda, reduzir a pobreza e mitigar as desigualdades.

Os resultados apresentados revelam que a política social desempenha um papel estratégico fundamental ao impulsionar o desenvolvimento nacional. Além de garantir proteção social e satisfazer necessidades básicas, ela contribui para impulsionar a economia e promover a inclusão social de forma ampliada. Através de uma abordagem abrangente e coordenada, essa política busca enfrentar desafios socioeconômicos e criar condições favoráveis para o progresso coletivo.

Como dito, as políticas sociais foram gradativamente sendo ampliadas, atingindo cada vez mais pessoas. E tal evolução é chamada por Sposati (2003), de regulação social tardia. A autora utiliza esse termo em função de que essa situação só é vista nos países da América latina, bem depois dos países desenvolvidos terem organizado as suas regulações e estarem evoluindo para as próximas etapas de desenvolvimento.

A nova regulação social tardia vai combinar o desejo e a luta por direitos sociais, não mais fundados na condição de trabalho, com a luta pela democracia. A combinação entre movimentos sociais, democracia política e democracia social inaugura o que denomino de políticas sociais de terceira geração (Sposati, 2003, p.67).

As políticas sociais de terceira geração são bem-vistas ao longo dos anos em que a esquerda esteve à frente do Executivo nacional, sendo nesse período o que mais se investiu em políticas sociais dos mais variados segmentos. Tirando o Brasil do mapa da fome, segundo dados da ONU, e fazendo com que o crescimento fosse contínuo e os mais pobres tivessem acesso as políticas sociais inclusivas.

Como o próprio nome sugere, *políticas públicas* são ações realizadas por órgãos públicos, podendo ser estes das esferas municipais, estadual e federais. Essa área se apresenta como um campo do conhecimento vinculado às ciências políticas, sendo entendida segundo Castro e Oliveira (2014, p.22) como “o conjunto de políticas, programas e ações do Estado, diretamente ou por meio de delegação, com objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo”.

Ou seja, as políticas públicas têm como incumbência resolver, ou pelo menos tentar mitigar desafios encontrados nas mais variadas áreas de atuação do governo. Assim, possuem uma enorme abrangência, pois interferem organização socioeconômica.

Como a centralidade do capítulo é a discussão desta categoria, convém apontar o seu caráter polissêmico, haja vista a incorporação de um rol enorme de variantes. Neste sentido, Rua e Romanini (2013, p.10), separam as políticas públicas em quatro setores de atividade, vinculando-as as suas respectivas áreas de atuação:

- a) Políticas Sociais: aquelas destinadas a prover o exercício de direitos sociais como educação, seguridade social (saúde, previdência e assistência), habitação, etc.;
- b) Políticas Econômicas: aquelas cujo intuito é a gestão da economia interna e a promoção da inserção do país na economia externa. Ex.: política monetária, cambial, fiscal, agrícola, industrial, comércio exterior, etc.;
- c) Políticas de Infraestrutura: aquelas dedicadas a assegurar as condições para a implementação e a consecução dos objetivos das políticas econômicas e sociais. Ex.: política de transporte rodoviário, hidroviário, ferroviário, marítimo e aéreo (aviação civil); energia elétrica; combustíveis; petróleo e gás; gestão estratégica da geologia, mineração e transformação mineral; oferta de água; gestão de riscos e resposta a desastres; comunicações; saneamento básico; mobilidade urbana e trânsito, etc.;
- d) Políticas de Estado: aquelas que visam garantir o exercício da cidadania, a ordem interna, a defesa externa e as condições essenciais à soberania nacional. Ex.: política de direitos humanos, segurança pública, defesa, relações exteriores, etc.

Apesar da existência de uma classificação, isso não significa que determinadas políticas não possam transitar entre grupos. De fato, é possível observar essa mobilidade, pois quando ações de políticas públicas são implementadas em um certo setor, elas podem influenciar e melhorar os índices de outras políticas públicas realizadas nesse contexto, fenômeno conhecido como *intersectorialidade*.

A intersectorialidade ocorre quando diferentes áreas de atuação governamental se conectam e colaboram para abordar questões complexas e interligadas. Ela reconhece que os problemas sociais e as necessidades da população não estão isolados em setores específicos, mas sim interconectados e influenciados por diversos fatores. Portanto, a abordagem intersectorial busca quebrar as barreiras entre os setores e promover uma cooperação efetiva para enfrentar os desafios sociais de forma mais abrangente e sustentável (Akerman, 2014, p.4292).

Um exemplo prático de intersectorialidade é a relação entre as políticas de educação e saúde. Uma boa educação pode ter impactos positivos na saúde das pessoas, assim como uma boa saúde pode favorecer o desempenho educacional. Portanto, ao implementar políticas de melhoria da qualidade da educação, é possível obter benefícios não apenas nessa área, mas também na saúde da população. Da mesma forma, investimentos em saúde podem contribuir para a redução da evasão escolar e para o desenvolvimento integral dos/as educandos/as.

De acordo com Akerman (2014), a intersectorialidade pode ser aplicada em diversas áreas, como segurança pública, meio ambiente, habitação, cultura, entre outras. Ao considerar as interações e os efeitos cruzados entre essas políticas, é possível otimizar recursos, evitar a duplicação de esforços e alcançar resultados mais efetivos.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva da intersectorialidade requer um planejamento cuidadoso, coordenação entre os diferentes setores e ações integradas. É preciso que os governos, organizações da sociedade civil e demais partes interessadas trabalhem em conjunto, compartilhando informações, conhecimentos e recursos para enfrentar os desafios de forma abrangente.

Em suma, embora existam classificações de políticas públicas que

visam agrupar ações de acordo com suas áreas de atuação, é fundamental reconhecer a importância da intersectorialidade. Ao promover a colaboração e a interconexão entre os setores, é possível potencializar os resultados das políticas públicas, alcançando um impacto mais amplo e positivo na sociedade.

Há também outra classificação, trata-se das expectativas dos atores envolvidos. Essa classificação foi iniciada por Lowi em 1964, e expandida por Rua e Romanini em 2013. São expostas as políticas públicas em quatro categorias, seguindo como parâmetro a alocação de recursos nas áreas atendidas pelo Estado. Dependendo da política pública em questão, se precisa de maior ou menor aporte de recursos, visando então, a implementação dessa política voltada para a população.

- a) Políticas Distributivas: aquelas que alocam bens ou serviços a frações específicas da sociedade (categorias de pessoas, localidades, regiões, grupos sociais, etc.) mediante recursos provenientes da coletividade como um todo. Podem relacionar-se ao exercício de direitos, ou não, podem ser assistencialistas, ou não, podem ser clientelistas, ou não. Ex.: implementação de hospitais e escolas, construção de pontes e estradas, revitalização de áreas urbanas, salário-desemprego, benefícios de prestação continuada, programas de renda mínima, subsídios a empreendimentos econômicos, etc.;
- b) Políticas Redistributivas: aquelas que distribuem bens ou serviços a segmentos particularizados da população por intermédio de recursos oriundos de outros grupos específicos. São conflituosas e nem sempre virtuosas. Ex.: reforma agrária, distribuição de royalties do petróleo, política de transferência de recursos interregionais, política tributária, etc.;
- c) Políticas Regulatórias: aquelas que estabelecem imperativos (obrigatoriedades), interdições e condições por meio das quais podem e devem ser realizadas determinadas atividades ou admitidos certos comportamentos. Seus custos e benefícios podem ser disseminados equilibradamente ou podem privilegiar interesses restritos a depender dos recursos de poder dos atores abarcados. Elas podem variar de regulamentações simples e operacionais a regulações complexas, de grande abrangência. Ex.: Código de Trânsito, Lei de Eficiência Energética, Código Florestal, Legislação Trabalhista, etc.;
- d) Políticas Constitutivas ou Estruturadoras: aquelas que consolidam as regras do jogo político. São as normas e os procedimentos sobre as quais devem ser formuladas e implementadas as demais políticas públicas. Ex.: regras constitucionais diversas, regimentos das Casas Legislativas e do Congresso Nacional, etc. (Lowi, 1964, 1972, apud Rua; Romanini, 2013, p. 3-4).

Vale destacar a funcionalidade de cada uma destas. As *políticas distributivas* são estratégias utilizadas para promover uma distribuição mais justa de recursos e oportunidades, atendendo a necessidades específicas de grupos ou regiões da sociedade. Tais políticas podem ter diferentes características e

abrangem uma variedade de áreas, desde saúde e educação até infraestrutura e desenvolvimento econômico.

São essas políticas as mais importantes desempenhada pelo Estado, pois esse ao receber os valores provenientes dos impostos e tributos, os distribui de acordo com as necessidades da sociedade. Assim, é possível o Estado chegar à vida das pessoas que mais precisam de sua intervenção.

As *políticas redistributivas* são caracterizadas pela transferência de recursos de um grupo para outro, buscando reduzir desigualdades e promover maior equidade na distribuição de bens, serviços e oportunidades. Essas políticas podem abranger áreas como reforma agrária, distribuição de royalties, transferência de recursos inter-regionais e políticas tributárias. No entanto, é importante ressaltar que essas políticas podem ser alvo de debates e conflitos de interesses, devido às implicações econômicas, sociais e políticas envolvidas.

Em outras palavras, são geralmente taxadas de assistencialismo, pelas elites que não suportam ver o Estado realizando ações voltadas para os mais pobres visando dar mais oportunidades, que historicamente sempre lhes foram negadas. Por conta disso é que há uma enorme resistência da burguesia em relação a essas políticas.

Maria Ozanira da Silva e Silva, Yazbek e Di Giovan (2004, p.15) discutem acerca da visão das elites em relação as políticas redistributivas,. O debate em torno desses programas de transferência de renda, enfatiza a sua importância como um sistema amplo de proteção social, sendo apontado pelos/as autor/as que esse sistema busca tentar sanar "vicissitudes de ordem biológica ou social que coloquem em risco parte ou a totalidade de seus membros". Quer dizer, a transferência de renda, visa de forma compensatória, romper com o "ciclo vicioso que aprisiona grande parte da população brasileira nas amarras da reprodução da pobreza" (idem, p.19)

As *políticas regulatórias* são estratégias que estabelecem obrigações, proibições e condições para determinadas atividades ou comportamentos. Elas variam em sua complexidade e abrangência, podendo abarcar desde regulamentações simples até leis mais abrangentes.

Exemplos comuns incluem o Código de Trânsito, a Lei de Eficiência Energética, o Código Florestal e a Legislação Trabalhista. Embora tenham o objetivo de promover o bem-estar coletivo, é importante considerar os possíveis

interesses envolvidos na sua formulação e implementação.

Por fim, as *políticas constitutivas* ou *estruturadoras* são fundamentais para o bom funcionamento do sistema político e para a garantia da ordem democrática. Elas estabelecem os princípios e as diretrizes que orientam a formulação e implementação das demais políticas públicas.

Ao fornecerem a base legal e institucional para o exercício do poder político, essas políticas viabilizam assegurar a estabilidade, a transparência e a *accountability*, que se refere à responsabilização e prestação de contas dos agentes públicos e governamentais em relação às suas ações, decisões e o uso dos recursos públicos. Em um contexto democrático, esse termo se mostra essencial para garantir a transparência e a confiança na administração pública, permitindo que os cidadãos tenham acesso à informação e possam avaliar a conduta e desempenho dos seus representantes.

Em resumo, as políticas constitutivas ou estruturadoras são aquelas que consolidam as regras do jogo político. Elas são responsáveis por estabelecer as normas e os procedimentos sobre os quais devem ser formuladas e implementadas as demais políticas públicas. Exemplos incluem as regras constitucionais e os regimentos das Casas Legislativas e do Congresso Nacional, que definem a estrutura, os poderes e as competências do sistema político. Essas políticas são essenciais para garantir a ordem democrática e o bom funcionamento do sistema político.

Nesta dinâmica, se encontram os governos à frente dos executivos, que segundo Souza (2006), são os grandes responsáveis para criar, manter, ampliar, ou mesmo extinguir as políticas públicas, tendo com isso a responsabilidade de melhorar a vida da população que depende diretamente da sua ação.

Como atores principais no desenvolvimento das políticas públicas, figuram os governos, lócus onde se desenvolvem os embates em torno de interesses, preferências e ideias; mas, como pano de fundo das formulações das políticas públicas e suas reivindicações, figuram as coalizões que integram esses governos, assim como os grupos de interesse, movimentos sociais, agências multilaterais e outros segmentos, que influenciarão no tipo de política pública a ser formulada (Souza, 2003, p. 13-15).

Esses grupos citados acima, como os movimentos sociais, são os

responsáveis por reivindicarem melhorias para os segmentos por eles representados, mas nem sempre os grupos que vencem esses embates, são os que estão preocupados com a melhoria de vida da população. Muitas das vezes, os vencedores são os grupos formados pelas elites da direita, que só querem manter as suas regalias e os seus *status quo*, não se preocupando com o restante da população (Paulo Netto, 2000).

Para ilustrar o argumento, há uma década, o Brasil se depara com o avanço da extrema direita, situação profundamente prejudicial para a classe trabalhadora, tendo em vista a retração do Estado no campo da proteção social. Após o golpe de 2016, inicia-se um processo de neoconservadorismo.

O contexto em que vivemos é completamente atravessado por diferentes manifestações de neoconservadorismo. É indispensável lembrar que o contexto brasileiro neoconservador é parte de um contexto muito mais amplo de crise capitalista e de estratégias extremadas de manutenção da hegemonia do capital fetiche transnacional. Há também a necessidade de considerar as particularidades latino-americanas constituídas pelas determinações históricas que incidiram e incidem na formação social dele. Em especial, cabe considerar os efeitos do colonialismo e do extermínio e escravização dos povos tradicionais e dos povos africanos e de sua diáspora (Almeida, 2020, p.721).

O conservadorismo, que é caracterizado por Dalio (2020), como sendo uma ideologia política e social que abrange uma ampla gama de crenças e valores, mas em sua essência, está enraizado na defesa da tradição, da ordem social e da estabilidade, voltou com toda força visando entregar de volta as elites os seus privilégios, que em suas visões foram perdidos ao longo das gestões de esquerda.

Os retrocessos experimentados nos últimos seis anos que tiveram a direita no poder do executivo federal, assolaram principalmente usuários/as da assistência social, isto é, as pessoas mais necessitadas e/ou desempregadas, que estavam à mercê da ação do Estado, o qual no momento em que mais deveria ser inclusivo, retraiu-se. Exemplo de tal condição se observou na descontinuação de projetos fundamentais, ou enfraquecimento deles visto ao longo desses seis anos:

O fim do Programa Mais Médicos, enfraquecimento de programas para a saúde da mulher, enfraquecimento da Política Nacional de Atenção Básica (com a mudança do financiamento), fim do financiamento

federal para o NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família), na área educacional temos uma diminuição nos investimentos em pesquisa, e extinção do ciências sem fronteira, o sucateamento das Universidades públicas. A partir de 2019 o jogo endurece. Inicia-se um processo de destruição truculenta do arcabouço social da rede de proteção social, mas não só: do meio ambiente, do direito à terra por parte dos trabalhadores rurais, indígenas e ribeirinhos, dos direitos dos negros, dos LGBTQI+, enfim, de todos os direitos que não respondam à bíblia dos novos donos do poder (Conh, 2020, p.130).

Eis alguns dos exemplos, todos ampliados exponencialmente com a pandemia de COVID-19¹ por qual passamos, cenário em que, inúmeras vezes, o próprio Presidente da República desestimulou as medidas de distanciamento social implementadas pelos Estados, sem demonstrar a menor sensibilidade às milhares de mortes (Foot Hardman, 2021).

Para Calil (2021) as ações do então Presidente Jair Bolsonaro durante a pandemia mostraram uma falta alarmante de liderança e responsabilidade. Sua postura negacionista e minimização dos riscos da doença contribuíram para um desastroso gerenciamento da crise sanitária.

Ao invés de adotar medidas baseadas em evidências científicas, Bolsonaro promoveu tratamentos ineficazes e questionáveis, além de desencorajar o uso de máscaras e a adoção de medidas de distanciamento social. Tais atitudes irresponsáveis colocaram em risco a vida e a saúde da população brasileira. Além disso, sua postura em considerar inimigos os adversários políticos e desconfiança em relação aos governadores e prefeitos dificultaram uma ação coordenada e eficiente no combate à propagação do vírus.

Como resultado, ainda segundo Calil (2021), o Brasil se tornou um dos epicentros mundiais da pandemia, com um alto número de casos e mortes evitáveis. A negligência do presidente Bolsonaro diante da crise sanitária teve um impacto devastador na saúde pública do país e expôs sua incapacidade de liderar de forma responsável e eficaz em momentos de crise.

Além disso, houve reflexos nas políticas internacionais, no meio ambiente, e na economia como um todo, mergulhando o país em uma enorme recessão. Não é por acaso que segundo pesquisa realizada pelo Datafolha,

¹ A pandemia de COVID-19 é uma crise global de saúde pública desencadeada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Caracterizada por disseminação rápida e ampla, resultou em impactos significativos na saúde, economia e rotinas diárias em todo o mundo (Werneck e Carvalho, 2020, p.10)

Bolsonaro terminou o governo aprovado por 39% e reprovado por 37%. Resultado é o pior para o 1º mandato entre os presidentes eleitos desde a redemocratização, descontado Collor, alvo de *impeachment*.

Como visto, as políticas públicas são presentes em nossas vidas, e segundo a organização das gestões a frente dos executivos, elas pendem para uma determinada corrente política. O fato é que tais políticas públicas possuem enormes impactos em nosso cotidiano, marcando assim o nosso modo de vida, situação que será debatida no subtópico seguinte.

3.1 As políticas públicas e a sua marca nos modos de vida

É inquestionável a pertinência das políticas públicas, cuja atuação em nosso cotidiano se insere nas mais variadas áreas, com impactos na economia, na geração de empregos, na educação, na saúde, na seguridade social, dentre outras esferas. Na apreensão de Castro (2013, p.74):

As políticas públicas na área social, no Brasil, como parte da ação estatal, têm forte influência sobre o processo de desenvolvimento, pois devido a sua diversidade (políticas setoriais ou transversais), são elementos irradiadores de uma série de relações e dependência, que estão ligadas ao campo social (justiça e coesão social), ao campo econômico (inter-relações que potencializam o crescimento e a produtividade), às mudanças no aparato institucional e ambiental.

Sendo assim, as políticas públicas possuem uma enorme capilaridade, de sorte que não é possível vivermos sem sermos atingidos diariamente por elas, e isso ocorre independentemente da classe social a que pertencemos. Na maneira apresentada por Alcântara (2023, p.135), ao justificar que o espaço doméstico é marcado politicamente “inegavelmente, a forma de estrutura da organização social afeta a satisfação das necessidades básicas da família, que é ordenada através do trabalho da produção, interferindo no espaço familiar, no modo de viver”.

O Estado tem a substancial incumbência de regular as políticas, prezando sempre pela equidade, ou seja, com prioridade para o segmento da população que mais demanda do Estado, processo que não deve deixar de ser executado, independentemente do governo.

Cabe ao Governo assegurar determinados direitos aos cidadãos, a exemplo de direitos fundamentais sociais, como saúde, educação,

segurança pública. O Executivo não apenas executa as leis, ele cria suas próprias políticas e programas necessários à realização dos ordenamentos legais. Esses direitos são viabilizados aos cidadãos através de políticas públicas (Silva, 2008, p. 03)

Segundo Baraglio (2008), as políticas públicas desempenham um papel fundamental e transformador no cotidiano das pessoas, com influência em diversas esferas da sociedade. Elas são um instrumento operacionalizados pelos governos para direcionar recursos e ações com vistas ao desenvolvimento social, econômico e ambiental de uma nação. Os impactos dessas políticas podem ser observados em áreas como saúde, educação, mobilidade urbana, segurança, meio ambiente e muitas outras.

Na área da saúde, as políticas públicas têm o objetivo de garantir o acesso universal e a qualidade dos serviços de saúde. Isso envolve a implementação de programas de prevenção de doenças, campanhas de vacinação, melhoria da infraestrutura hospitalar, ampliação do atendimento médico e fornecimento de medicamentos essenciais. São ações com repercussão no cotidiano das pessoas, na intenção de melhorar a qualidade de vida, o que incide no aumento da expectativa de vida e na redução da mortalidade.

Ficou ainda mais evidente a importância das políticas públicas na área da saúde, quando passamos pela pandemia de COVID-19, se não tivéssemos uma rede pública de saúde bem montada, a quantidade de óbitos teria sido maior. E a pandemia serviu também para ilustrarmos segundo Xavier *et al.* (2022), como os grupos a frente do executivo nacional podem interferir negativamente quanto a essas políticas, exemplo disso foi o presidente da república a época, que além de negar a pandemia, ainda deixou de comprar vacinação, o que ocasionou grandes percas de vidas.

As práticas implementadas pelo governo federal foram essencialmente através da 'demagogia médica' e incluíram:

- (i) a propagação de teorias da conspiração sobre as origens do SARS-CoV-2;
- (ii) o desafio consistente (desde março de 2020) sobre a gravidade das pandemias, com o presidente declarando na TV que 'é só gripe';
- (iii) o 'reposicionamento' de medicamentos pré-existentes como cloroquina, hidroxicloroquina, azitromicina e ivermectina para o tratamento de pacientes com COVID-19 por meio do chamado 'kit-covid';
- (iv) as frequentes mudanças no Ministério da Saúde (quatro no total) em menos de um ano resultantes de divergências entre a atual gestão

e os Ministros da Saúde, principalmente na pressão para a implementação de medicamentos ineficazes para o tratamento da COVID-19; e
(v) a demora na aquisição e negação sobre a eficácia das vacinas no controle da COVID-19 (Xavier, 2022, p.3).

Tudo isso é só um dos exemplos de como as políticas públicas da área da saúde sofrem impactos diretos das ações dos governantes a frente das gestões executivas.

A mobilidade urbana segundo Fernandes (2007), é outra área impactada pelas políticas públicas. Com o aumento da urbanização e o crescimento das cidades, urge a criação de soluções eficientes e sustentáveis para o transporte de pessoas. As políticas de mobilidade urbana englobam a criação de infraestrutura adequada, como vias, ciclovias e transporte público eficiente.

Elas também podem incluir iniciativas de incentivo ao uso de transportes sustentáveis, como bicicletas e veículos elétricos. Essas medidas têm como objetivo reduzir o congestionamento, melhorar a qualidade do ar, diminuir o tempo de deslocamento e promover a inclusão social ao garantir o acesso de todos os meios de transporte.

Um exemplo disso são as bicicletas compartilhadas disponíveis em Fortaleza, que estimulam a prática de atividade física, ao mesmo tempo que disponibilizam um modal de transporte muito menos poluente e rápido. Configura-se como uma ação bastante válida em uma cidade como Fortaleza, onde os congestionamentos são enormes e diários.

No âmbito ambiental, as políticas públicas desempenham um papel crucial na preservação dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade. Isso envolve a implementação de leis e regulamentações ambientais, estímulo a práticas de conservação, investimentos em energias renováveis e medidas de combate à poluição. Essas políticas têm o potencial de proteger ecossistemas frágeis, preservar a biodiversidade, garantir a disponibilidade de recursos naturais para as futuras gerações e mitigar os efeitos das mudanças climáticas. Os impactos dessas políticas são sentidos diretamente no cotidiano das pessoas, seja na qualidade do ar que respiramos, na disponibilidade de água potável ou na preservação de áreas verdes e espaços de convívio (Brinhosa, 2011, p.90).

Esta outra seara reflete, mais uma vez, a última gestão presidencial. Segundo dados brutos do Prodes (Projeto de Monitoramento do Desmatamento na Amazônia Legal por Satélite), sistema do Inpe (Instituto Nacional de

Pesquisas Espaciais) entre os anos de 2018 e 2021:

O desmatamento no bioma foi 56,6% maior entre agosto de 2018 e julho de 2021 que no mesmo período de 2015 a 2018. Proporcionalmente à área dos territórios, terras indígenas (TIs) tiveram alta de 153% em média no desmatamento comparado do último triênio (1.255 km²) para o anterior (496 km²). Já o desmatamento em unidades de conservação (UCs) teve aumento proporcional de 63,7%, com 3.595 km² derrubados no último triênio contra 2.195 km² nos três anos anteriores (Garrido, 2022, p.1).

Tal calamidade culminou na emergência em saúde do povo yanomami, que além do desmatamento, sofreu o garimpo ilegal das suas terras, com a anuência do próprio Ministro do Meio Ambiente, à época, Ricardo Sales, que no auge da pandemia, em uma das reuniões ministeriais, fez a seguinte afirmação:

Então pra isso precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de COVID e ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas. De IPHAN, de ministério da Agricultura, de ministério de Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo. Agora é hora de unir esforços pra dar de baciada a simplificação, é de regulatório que nós precisamos, em todos os aspectos - Ricardo Salles Reunião ministerial de 22 de abril de 2020. (O Globo, 2021).

Além das áreas mencionadas, as políticas públicas também afetam a segurança pública, o desenvolvimento econômico, a inclusão social, a cultura, o esporte, ao lado da educação, política pública, objeto desta pesquisa a ser pormenorizado nas próximas páginas. Elas têm a propriedade de criar condições para o progresso e a equidade social, mas também podem gerar desafios e dilemas complexos a exigir constante processo de avaliação, revisão e aprimoramento.

É importante ressaltar que a eficácia das políticas públicas depende não apenas de sua formulação, mas também de sua implementação efetiva e do acompanhamento de seus resultados. Para isso, é necessário o engajamento da sociedade civil, o fortalecimento das instituições governamentais, a transparência na gestão pública e a participação cidadã nos processos de decisão.

Somente dessa forma é possível garantir que as políticas públicas atendam às necessidades e aspirações da população, promovendo um ambiente

favorável ao desenvolvimento humano e à construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. O que em consequente gera a necessidade de dinamizar as correlações entre as políticas públicas e o neoliberalismo, situação discutida a seguir.

3.2 O neoliberalismo na contramão das políticas públicas

Cabe, ainda, discutir acerca do neoliberalismo e suas relações com as políticas sociais e, inicialmente, entender a dinâmica da ordem capitalista mundial, pois só por este caminho é possível a compreensão da totalidade social brasileira, na medida em que incorpora elementos internos e externo do sistema capitalista, conformando expressões inquestionavelmente particulares (Behring, 2009).

Deste modo, é mister partir da conjuntura internacional até chegar ao contexto do nosso país, mostrar os impactos desde os anos 1990 do afastamento do Estado como provedor social, principalmente na seguridade social e nas políticas de salário e de emprego. Eis um panorama do agravamento do desemprego estrutural o qual redimensiona a “nova pobreza”, com a desresponsabilização do Estado, cedendo lugar à “solidariedade social” (Iamamoto, 2014).

Anderson (1995), oferece uma perspectiva crítica sobre o surgimento do neoliberalismo. O autor argumenta que o neoliberalismo não foi simplesmente um resultado natural do desenvolvimento econômico, mas sim uma resposta estratégica às crises que o capitalismo enfrentou nas décadas de 1960 e 1970.

Segundo Anderson, o neoliberalismo emergiu como uma reação à crise do modelo econômico keynesiano, que dominou o pós-Segunda Guerra Mundial. Esse modelo estava baseado na intervenção estatal na economia, políticas de bem-estar social e controle de preços. No entanto, nas décadas de 1960 e 1970, esse sistema começou a mostrar sinais de esgotamento devido à inflação crescente, ao aumento do desemprego e à estagnação econômica.

Intelectuais, economistas e grupos de interesse econômico viram a necessidade de uma nova abordagem. O neoliberalismo, conforme concebido por figuras como Friedrich Hayek e Milton Friedman, promovia a redução do papel do Estado na economia, a promoção da concorrência, a

desregulamentação e a privatização de setores estatais (Anderson, 1995).

Essa visão, inicialmente marginal, ganhou força com as crises dos anos 1970. O autor sugere que o neoliberalismo foi implementado com sucesso através da ação coordenada de elites empresariais, instituições financeiras e grupos de pressão políticos. As políticas neoliberais foram adotadas por líderes como Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Na sociedade brasileira atual, o capitalismo e o neoliberalismo estão intrinsecamente interligados. O capitalismo é um sistema econômico baseado na propriedade privada dos meios de produção e na busca pelo lucro, onde as relações econômicas são predominantemente orientadas pelo mercado. O neoliberalismo, por sua vez, é uma ideologia que promove a redução do papel do Estado na economia e a ampliação da participação do setor privado, enfatizando a livre concorrência e o livre mercado como motores do desenvolvimento (Coggiola, 2014).

O neoliberalismo é um conceito polêmico que tem sido objeto de debate desde o Colóquio Walter Lippmann em 1938 e a primeira reunião da Sociedade de Mont Pèlerin em 1947 que marcou a criação dessa sociedade que tinha como objetivo promover do liberalismo e de seus valores e princípios.

O Colóquio Walter Lippmann foi uma conferência de intelectuais organizada em Paris em agosto de 1938 pelo filósofo francês Louis Rougier. Após um declínio do interesse no liberalismo clássico nas décadas de 1920 e 1930, o objetivo desse encontro era estabelecer um novo conceito de liberalismo, rejeitando o coletivismo, o socialismo e o liberalismo *laissez-faire*. Durante a conferência, o termo "neoliberalismo" foi introduzido por Alexander Rustow, referindo-se à rejeição do antigo princípio *laissez-faire*. Entre seus apoiadores, o termo tem servido mais como um campo de discussão do que como um consenso estabelecido.

Segundo Coggiola (2014), o neoliberalismo é uma ideologia econômica e política que enfatiza a liberdade individual, a iniciativa privada e o livre mercado como principais motores do desenvolvimento econômico e do progresso social. Defende a redução do papel do Estado na economia, a desregulamentação, a privatização de empresas estatais e a adoção de políticas de livre comércio.

Os defensores do neoliberalismo argumentam que a competição livre

e irrestrita no mercado leva a uma alocação eficiente de recursos e a um crescimento econômico sustentável. Acreditam que a redução da intervenção estatal permite maior liberdade de escolha para os indivíduos, estimula a inovação e promove a eficiência de investimentos.

No entanto, críticos do neoliberalismo apontam que a busca desenfreada pelo lucro e a redução do papel regulador do Estado podem levar a desigualdades sociais, concentração de renda e enfraquecimento dos serviços públicos essenciais. Argumentam ainda que a busca pelo máximo retorno financeiro muitas vezes colide com objetivos sociais e ambientais mais amplos, resultando em exploração, precarização do trabalho e degradação do meio ambiente.

Assim, convém apontar os efeitos do neoliberalismo no cotidiano das pessoas, sob o viés da perspectiva crítica, no entendimento de que frente ao domínio do grande capital financeiro, o Estado atrelado a este, cada vez mais deixa de ser garantidor de direitos e se submete aos interesses econômicos e políticos dominantes.

As definições críticas sobre o neoliberalismo apontam para diferentes alvos e escalas de combate. Seja nos níveis global ou local, estrutural ou microfísico, são listadas lógicas normativas, estruturas de Estado, estratégias de classe, processos de mercadorização e espoliação, políticas públicas, projetos utópicos, saberes científicos, dispositivos financeiros e contábeis, disposições econômicas, reconfigurações da cidadania e da democracia. Os diversos fenômenos elencados apontam para alvos que são mais complementares do que excludentes, variando conforme a ênfase teórica (Andrade, 2019, p. 222).

Nesta direção, é mister apresentar a dicotomia entre o neoliberalismo e as políticas públicas de cunho social, pois nessa relação existe uma verdadeira luta de ideias e de forças que impactam diretamente nas condições de vida da classe trabalhadora, principalmente entre os que se encontram em situação mais vulnerável.

Para Carvalho (2015), existe uma luta contra a exploração e a dominação do ser humano em curso e isso é diretamente visualizado nos embates realizados principalmente pelas elites nos programas sociais. No Brasil, ao longo das últimas décadas, segundo Carvalho e Guerra (2016), houve um avanço significativo do neoliberalismo, especialmente a partir da década de 1990, quando o país adotou políticas econômicas neoliberais, como a abertura

comercial, a privatização de empresas estatais e a flexibilização das regulações do mercado.

Essas políticas foram implementadas com a promessa de promover o crescimento econômico, atrair investimentos estrangeiros e melhorar a eficiência dos setores produtivos. No entanto, as relações entre o capitalismo e o neoliberalismo no Brasil contemporâneo têm gerado profundas desigualdades sociais e econômicas.

A implementação de medidas neoliberais muitas vezes resultou em privatizações controversas, como a da Vale do Rio Doce, que foi vendida por 3,3 bilhões de reais, mas valia à época, 12,5 bilhões e atualmente o custo no mercado é de R\$ 452 bilhões (Konchinski, 2022).

Assim, o neoliberalismo no Brasil tem sido marcado pela influência do setor financeiro e das grandes corporações, que exercem um poder significativo sobre a política e a economia do país. Essa influência, muitas vezes, resulta em políticas públicas que beneficiam os interesses do capital em detrimento do bem-estar e dos direitos da população em geral (Carvalho, 2018).

Ao adentrar na contextura da contemporaneidade brasileira, delineiam-se dimensões econômicas, políticas e culturais peculiares da dinâmica da civilização do capital no país, nos últimos quarenta anos, tomando como marco a década de 1980, com o debacle da ditadura civil-militar de 1964. Em meio à dinâmica histórica, reconfigura-se e agrava-se a marca estrutural da dependência, decorrente da própria divisão internacional do trabalho que atinge a periferia do sistema (Carvalho 2021, p.11).

Embora o neoliberalismo tenha sido questionado e criticado por diversos movimentos sociais e intelectuais, as relações entre o capitalismo e o neoliberalismo na sociedade brasileira atual continuam a moldar as dinâmicas econômicas e políticas do país. A busca pelo equilíbrio entre o crescimento econômico e a justiça social é um desafio constante que requer uma reflexão crítica sobre as políticas adotadas e suas consequências para a sociedade como um todo. Dentro dessas possibilidades, tem-se uma corrente científica que muito contribui na compreensão das relações entre o Estado, a educação e as classes sociais menos favorecidas, que é a perspectiva histórico crítica, discutida no próximo subtópico desse trabalho.

3.3 Avaliação das políticas públicas: a indissociabilidade entre teoria, prática e reflexão

Como já foi apresentado até o momento nesse trabalho, as políticas públicas impactam diretamente em nosso cotidiano, o que faz com que o processo de avaliação das mesmas seja o momento crucial de análise dessas ações implementadas pelo Estado, como bem pontua Silva e Silva (2001, p.90):

Sendo a avaliação de políticas e programas sociais um movimento do processo das políticas públicas, considero que toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade. Trata-se de um processo que articula diferentes sujeitos, que apresentam interesses e expectativas diversas.

Avaliar o andamento de cada política pública implementada é fundamental na busca por uma melhoria constante da política em questão. Na área das políticas públicas, não se avalia somente quando o programa termina, mas sim, de maneira rotineira, pois de acordo com Oliveira *et al.* (2008, p. 2.385), “o ato de avaliar é amplo e não se restringe ao único objetivo, vai além da medida, posicionando-se favorável ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão”. Quanto a esse processo Calmon (1999, p.2) disserta:

Permite identificar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria. Essas oportunidades de melhoria identificadas podem ser consideradas como aspectos gerenciais menos desenvolvidos em relação ao modelo, e que, portanto, devem ser objeto das ações de aperfeiçoamento. O processo de avaliação é complementado pelo planejamento da melhoria, formulado a partir das oportunidades de melhorias, identificadas na avaliação, podem ser transformadas em metas a serem atingidas em determinado período e formalizadas em um plano de melhorias da gestão. Quando realizada de forma sistemática, a avaliação da gestão funciona como uma oportunidade de aprendizado sobre a própria organização e também como instrumento de internalização dos princípios e práticas da gestão pública de excelência.

Identificar os pontos fortes de cada política pública em curso possibilita entender mais sobre ela, de maneira a visualizar o público atendido e o quanto essa política impacta em suas vidas. As situações observadas, devem, segundo o autor, serem vistas não como fatores limitantes, mas sim, como oportunidades de crescimento e de melhoria do programa.

E para que tudo isso possa ser implementado, a organização é

primordial, pois possibilita que sejam vistas as possibilidades de melhorias, com a construção de um posterior plano de metas e de ações, para que os gargalos encontrados possam efetivamente serem transformados em melhorias, a fim de que a política em questão se aperfeiçoe e consiga aumentar ainda mais a sua capilaridade.

A análise crítica do programa (política) com o objetivo de apreender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais os processos ou efeitos colaterais que estão sendo ativados (previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis) indicando novos cursos de ação mais eficazes (Lima Jr., 1978, apud Figueiredo; Figueiredo, 1986, p. 108).

Assim, as metas construídas também devem passar pelo mesmo processo de análise, para que apreender se as estratégias de melhoria apresentadas por elas estão a surtir o efeito esperado. Também é pertinente analisar os custos envolvidos, para averiguar se as metas alcançadas fazem jus às verbas investidas.

Existem uma infinidade de modelos de avaliação de políticas públicas na literatura, cada uma focando em aspectos considerados por seus autores como sendo os mais importantes para se conseguir atingir o objetivo avaliativo. Em torno destas referências, convém citar Mugnol e Gisi (2012, p.8), que mencionam acerca de seis modelos de avaliação:

- 1) O modelo baseado em objetivos, quando estes estão claramente definidos e constituem parâmetros explícitos para o trabalho de avaliação;
- 2) O modelo direcionado para a tomada de decisão, ou seja, para obter informações que permitam a tomada de decisões em relação ao futuro do programa;
- 3) O modelo livre de objetivos (“goal free model”) quando o avaliador toma por base os resultados efetivamente alcançados pelo programa avaliado, independente do que estabelecem os objetivos iniciais;
- 4) O modelo transacional, ou seja, orientado para os participantes, dentro do qual o avaliador se torna um observador participante estabelecendo uma interação entre avaliador e avaliados;
- 5) O modelo do contraditório (“adversary oriented” ou “advocacy oriented”), quando se busca chegar à avaliação contrastando pontos de vistas divergentes;
- 6) O modelo de discrepâncias, utilizado para avaliar ambientes que por sua complexidade não permitem o estabelecimento de relações de causa e efeito entre variáveis; neste caso a avaliação tem por objetivo exatamente definir essas relações, comparando os resultados obtidos com os padrões temporários e tentativos estabelecidos inicialmente.

Os modelos mencionados representam diferentes abordagens e

enfoques utilizados na avaliação de programas públicos. Cada modelo tem suas próprias características e objetivos: O modelo baseado em objetivos enfatiza a avaliação do programa em relação aos objetivos pré-definidos, permitindo uma análise mais direcionada e mensurável.

O modelo direcionado para a tomada de decisão tem como objetivo fornecer informações relevantes para auxiliar na tomada de decisões futuras relacionadas ao programa, fornecendo subsídios para melhorias e ajustes necessários.

O modelo livre de objetivos, também conhecido como "*goal free model*", avalia os resultados efetivamente alcançados pelo programa, independentemente dos objetivos iniciais estabelecidos. Esse modelo permite uma avaliação mais abrangente e flexível, destacando aspectos inesperados ou não planejados.

O modelo transacional concentra-se nos participantes do programa, promovendo a interação entre o avaliador e os avaliados. O avaliador se envolve como um observador participante, buscando compreender a perspectiva dos envolvidos e avaliando a implementação e impacto do programa a partir dessa interação.

O modelo do contraditório, também conhecido como "*adversary oriented*" ou "*advocacy oriented*", busca contrastar diferentes pontos de vista e perspectivas divergentes para chegar a uma avaliação mais completa e equilibrada. Esse modelo incentiva a discussão e o debate entre as partes envolvidas.

O modelo de discrepâncias é aplicado em ambientes complexos, nos quais é difícil estabelecer relações causais entre variáveis. O objetivo desse modelo é identificar e definir essas relações, comparando os resultados obtidos com padrões temporários e tentativos estabelecidos inicialmente.

Esses modelos oferecem diferentes abordagens e estratégias para a avaliação de programas públicos, permitindo uma análise mais abrangente e adaptada às características e objetivos específicos de cada programa. A escolha do modelo apropriado dependerá do contexto, dos propósitos da avaliação e das necessidades dos envolvidos.

A descrição esmiuçada de cada um desses modelos de avaliação não será desenvolvida, pois o mais importante a enfatizar é que o avaliador, seja o

órgão que implementa a política, ou a sociedade civil, que precisa fazer esse processo de fiscalização, deve levar em consideração que cada política pública requer a escolha minuciosa do seu modelo específico de avaliação, para que não se incorra no erro de avaliação, o que pode gerar sérios desvios de resultados e comprometer a política pública em sua continuidade e execução.

Após o processo de avaliação da política, os dados gerados devem ser analisados e discutidos, de preferência segundo Trevisan *et al.* (2008), com a participação do maior número possível de grupos sociais e organizados possíveis. Para os autores, devem ser chamados para esse processo de análise não só os grupos diretamente beneficiados pela política, mas também a sociedade civil como um todo.

Essa participação de grupos variados proporciona a construção de um mosaico ampliado, que faz com que o processo de análise seja enriquecido com a participação de visões de mundo diversificadas. Daí melhora-se o tratamento e discussão desses dados aferidos e, de acordo com Costa e Castanhar, (2003, p.980), na direção de:

Detectar possíveis defeitos na elaboração dos procedimentos, identificar barreiras e obstáculos à sua implementação e gerar dados importantes para sua reprogramação, através de registro de eventos e de atividades. Assim, o uso adequado das informações produzidas durante o desenvolvimento do programa permite introduzir mudanças no seu conteúdo durante a própria execução. Ao contrário, portanto, dos enfoques anteriores, essa modalidade de avaliação se realiza simultaneamente com o desenvolvimento do programa, sendo também chamada de avaliação formativa.

A avaliação formativa no âmbito das políticas públicas é fundamental, pois proporciona aos tomadores de decisão subsídios baseados em dados, para analisar a política pública, e buscar alternativas para melhorá-la no seu percurso. Diante desta diversidade de modelos de avaliação, entendemos que o mais indicado para a presente pesquisa em desenvolvimento é o modelo transacional, haja vista os objetivos expostos, especialmente porque envolve a interação entre o/a avaliador/a e os/as avaliados/as e, no caso, os/as educandos/as, professores/as e gestão escolar, são todos impactados como participantes do Programa analisado. E uma das possibilidades mais importantes são as políticas públicas em educação, que serão debatidas de maneira aprofundada no próximo capítulo do trabalho.

4 PANORAMA GERAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO SÉCULO XXI

As políticas públicas implementadas ao longo dos oito anos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, compreendidos entre os anos de 2003 e 2010 levaram o país a experimentar um processo de recuperação da economia, do emprego, do prestígio internacional, dentre outras estancias, em função de uma gestão que dava um maior enfoque nas políticas públicas sociais, trabalhando de maneira integrada nas mais variadas frentes. Vale mostrar dados acerca do primeiro mandato:

No início do primeiro mandato do governo Lula, a situação econômica era crítica. Em 2002 a inflação bateu 12,5%; A taxa de juros Selic atingiu 25%. O risco Brasil (EMBI) saltou de 861 pontos em (2001) para 1445 pontos (2002). As reservas internacionais atingiram seu menor nível desde 1994. O saldo das transações correntes era negativo. A relação dívida externa bruta/PIB chegou ao patamar mais alto dos últimos anos (42%). O crescimento da economia continuou pífio (2,7%). A dívida líquida do setor público atingiu o topo desde o início dos anos de 1990 (57% do PIB). As despesas com juros eram elevadas (9% do PIB) (Fagnani, p.16, 2011).

Como podemos perceber, a situação econômica era bem complexa, no entanto, se inicia o governo tentando organizar as contas públicas, para que assim, fosse possível a gestão se capitalizar para fazer investimentos sociais que puderam alavancar o crescimento do país e dar mais oportunidade a todos, principalmente para quem mais precisava dos serviços públicos, ou seja, os mais pobres.

Visando isso, foram sendo, ao longo dos dois mandatos consecutivos do então presidente, implementadas políticas públicas que procuravam atacar os principais gargalos que a sociedade brasileira ia enfrentando ao longo deste período. O programa que deu início a estas políticas públicas sociais foi o *Fome Zero*. Este programa durou oito meses, sendo substituído posteriormente pelo *Programa Bolsa Família*. Graziano da Silva *et al* (p. 25, 2010) argumenta:

O fome Zero pretendia catalisar uma diversidade de ações desenvolvidas, por diversos ministérios setoriais. Para implantá-lo foi criado o Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar e Combate a Fome (MESA) subordinado diretamente a presidência.

Dentro da área educacional temos importantes conquistas que possibilitaram um maior acesso e permanência do/da educando/a dentro da

Educação Básica, e mesmo no ensino superior, através de reformas neste nível de ensino. Visando melhorar o investimento federal dentro das unidades de ensino fundamental, há uma reorganização na quantidade de anos do Ensino Fundamental, que passou a ter 9 anos e não mais 8. Investiu-se através de um reordenamento das diretrizes, a qualidade da merenda escolar ofertada, dando maior enfoque na aquisição de gêneros alimentícios mais saudáveis e que fossem produzidos pela agricultura familiar, visando fomentar esta área (Corbucci *et. al.* 2009).

Foi neste período também que foi instituído o FUNDEB (Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) que regulamenta o investimento público na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades de ensino. Explicitando de onde devem vir os recursos que visam manter a educação nacional.

Dentro do ensino superior também temos muitas políticas públicas que possibilitaram as classes menos abastadas, o ingresso nos muros das universidades e faculdades do Brasil. Como os explica Corbucci *et. al.* (p.63, 2009) “Em 2004, foi criado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que oferece bolsa de estudos em instituições privadas o/a educando/a de baixa renda, e institui uma política afirmativa em favor de negros e indígenas”.

Uma crítica recorrente ao Prouni diz respeito à dependência das instituições privadas de ensino. Ao priorizar parcerias com instituições particulares, o programa pode, inadvertidamente, reforçar a lógica do ensino superior como um negócio lucrativo, em vez de fomentar investimentos em instituições públicas. Isso contribuiu para a crescente privatização do ensino superior e a acentuação das desigualdades educacionais no Brasil.

O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) que mesmo tendo sido criado no governo FHC, foi ampliado e o crédito facilitado na gestão petista, é outro caso a ser citado. No caso do FIES, a crítica se concentra nas mudanças nas regras e condições do financiamento ao longo dos anos. As alterações repentinas nas taxas de juros e nos critérios de elegibilidade criaram insegurança para os/as educandos/as que dependiam desse programa para custear seus estudos.

Outros programas também fomentaram a pesquisa e a produção científica, como o *Programa Ciências sem Fronteiras*, que dava bolsas de estudo

para pesquisadores e educandos/as brasileiros irem fazer intercâmbios em universidades de fora. Trazendo os conhecimentos das maiores instituições de ensino do mundo para o nosso país.

Quanto ao *Programa Ciência sem Fronteiras*, que buscava promover a mobilidade internacional de educandos/as brasileiros, recebeu críticas principalmente em relação à sua eficácia e ao retorno para o país. Algumas críticas argumentam que os altos custos do programa não necessariamente resultaram em benefícios significativos para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. Além disso, a focalização em áreas específicas pode ter excluído educandos/as de outros campos importantes para o progresso do país.

As Universidades públicas também tiveram um investimento volumoso, o governo federal procurava o aumento do número de vagas e a interiorização do ensino, nas Universidades Federais, sendo para isso abertos novos polos e Universidades. Tudo graças ao REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Outra área de destaque foram as políticas de habitação, que possibilitava através de bancos públicos, o acesso a financiamento da casa própria, dando subsídios e descontos para pessoas com rendas de até 3 salários-mínimos, ou que fossem chefiadas por mulheres. Este foi o *Minha casa minha vida* e beneficiou milhões de brasileiros.

No caso da política habitacional, foi criado o Sistema Nacional de Habitação, divididos nos subsistemas voltado para o mercado e para a habitação popular. Neste caso, foi instituído o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS) e o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS) formado com recursos fiscais do Orçamento Geralda União (OGU). Outra medida relevante foi a decisão de utilizar recursos subsidiados do FGTS em programas voltados par as famílias com renda inferior a cinco salários-mínimos (Gonzalez *et al.* 2009, p. 54).

No âmbito do trabalho e emprego, muito se investiu para que o país conseguisse retomar o crescimento e a oferta de emprego. As próprias políticas públicas implementadas e discutidas até aqui serviram como vetor para isso, como exemplo podemos facilmente citar um setor que absorveu uma grande quantidade de mão de obra, a construção civil, exatamente em função do investimento e facilitação da compra de imóveis novos, que fez com que o setor imobiliário neste período, passasse por sua maior expansão.

Outro Programa muito importante para alavancar o emprego formal, foi o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) que tinha entre outras metas, estimular através do investimento público direto, a melhoria dos índices de crescimento do país. Para isso se investiu na melhoria da malha de transporte, visando facilitar o escoamento da produção, e na aquisição de maquinários para a realização de obras nos municípios de todo o território nacional.

Esse desempenho abriu maior espaço para a ampliação do gasto social. Também foi benéfico para o mundo do trabalho. Entre 2003 e 2010, a taxa de desemprego caiu pela metade (de 12,4% para 5,7%); o rendimento médio real mensal dos trabalhadores subiu 18%; e mais de 15 milhões de empregos formas foram criados (apenas em 2010, foram criados 2,5 milhões de vagas); a renda domiciliar *per capita* cresceu 23,5% em termos reais; e o PIB *per capita* (US\$) passou de 2.870 para 8.217 (Mercadante, 2010, p. 22).

Exatamente em função de uma valorização voltada para as políticas públicas de esfera social, sendo trabalhada de maneira amplificada, é que o fim do governo Lula é marcado pela maior taxa de aprovação já registrada na história do Brasil. Segundo pesquisa Datafolha divulgada na época, 83% dos entrevistados avaliaram o governo do presidente como bom ou ótimo.

Como bem pontua Anderson (2011), mesmo com todos esses avanços, o governo Lula recebeu reiteradas críticas em relação a diversos casos de corrupção que ocorreram ao longo dos oito anos de mandato. Escândalos esses que retiraram do erário público milhões de reais, e levaram à prisão muitos dos envolvidos.

Vale salientar que esse processo de desconstrução da lógica exploratória do capitalismo para com os mais pobres, foi continuado pela sua sucessora Dilma. Durante os mandatos da presidente Dilma Rousseff, foram implementados programas sociais que buscavam dar continuidade às políticas de inclusão e combate à desigualdade.

Destacam-se segundo Miani e Oliveira (2022), nesse período o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (Pronatec), criado em 2011, que ampliou o acesso à educação profissional e tecnológica, proporcionando qualificação e oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Em 2011, também foi criado o *Programa Brasil Carinhoso*, que complementou o *Programa Bolsa Família*, ampliando a transferência de renda

para as famílias em situação de extrema pobreza com crianças de até 6 anos.

Ainda de acordo com Miani e Oliveira (2022), o programa *Minha Casa, Minha Vida* continuou sendo uma importante iniciativa, pois expandiu a oferta de moradias populares e facilitou o acesso à habitação digna para a população de baixa renda.

Além disso, foi criado o *Programa Mais Médicos*, que trouxe médicos estrangeiros para atuar em regiões carentes do país, fortalecendo a saúde básica e o acesso aos serviços de saúde. Esses programas sociais buscaram fortalecer a inclusão social, promover o acesso à educação e saúde, bem como melhorar as condições de moradia da população brasileira.

Mas como já discutido, após o retorno da direita ao poder, esses projetos foram sendo descontinuados, esvaziados, ou somente alterado seus nomes para que ficassem parecidos com a cara nacionalista do governo de direita. Após o término dos governos de direita, inicia-se um processo de reconstrução de todas as políticas públicas sociais que foram desconstruídas ao longo dessas gestões.

Recentemente, o governo democraticamente eleito de Lula assumiu o poder, apesar dos grandes desafios enfrentados devido à resistência de bolsonaristas que se recusavam a aceitar os resultados eleitorais apoiados pela maioria dos brasileiros. Com isso, tem-se nesse pouco mais de 1 ano de governo a reconstrução de inúmeras políticas sociais, como o *Mais médicos*, o reajuste das bolsas de pesquisas e de iniciação científica, mudança da política de preços dos combustíveis que não é mais atrelada ao dólar, estímulo a indústria de automóveis e da construção civil, através do *Programa minha casa minha vida*, retorno e ampliação do Bolsa família, dentre outros (Ferro, 2023).

Na área de interesse desse trabalho foram lançadas também muitas medidas, como o reajuste da merenda escolar, o pacto pela retomada de obras paradas, o *Programa Alfabetização na idade certa*, e principalmente o *Programa de escolas de tempo integral* que visa ampliar as vagas ofertadas nessa modalidade,

Esse Programa visa ampliar o acesso através de verbas diretas para os Estados e municípios, para que esses tenham condições financeiras de melhorarem as suas unidades escolares, bem como, construam novas escolas, para que as escolas possam se tornar de tempo integral.

Se a política em questão for bem implementada, o caso isolado estudado nesse trabalho, deve se tornar a regra e não mais a exceção, trazendo todos os benefícios proporcionados pelas políticas públicas de educação de tempo integral em nosso país, que serão discutidas no próximo subtópico.

4.1 Política de educação em tempo integral no Brasil

Será nesse tópico debatido a política pública de educação em tempo integral desenvolvida em nosso país, apresentando um breve histórico desse processo e a visão de autores renomados da área sobre essa temática. Conforme destacado por Paulo Freire (1996), o ato de aprender é uma experiência criativa que transcende a mera repetição de atividades predefinidas. Desde a proposição dos centros de cultura em 1961, Freire já advogava pela educação em tempo integral de crianças, visando o desenvolvimento das potencialidades plenas do ser humano.

Mas o que se viu ao longo dos anos em que houve a tentativa de implementação da escola emancipadora, preconizada por Freire, foi uma escola conforme nos fala Arroyo (2012), marcada por uma lógica temporal que o estrutura de forma sequenciada, e, segundo o autor, explicada em função da “relação entre o ordenamento do tempo escolar e a construção das idades e tempos de vida” (Arroyo, 2012, p. 200). Tal situação só seria, se houvesse um enfoque na perspectiva histórico-crítica:

Com esse pano de fundo, o educador Dermeval Saviani, estruturou sua teoria educacional denominada histórico-crítica, que está em processo de desenvolvimento desde 1984 no cenário das teorias educacionais brasileiras. Está apoiada no pensamento marxista e busca compreender os caminhos percorridos pela educação brasileira como determinantes para o cenário atual, além de objetivar “corrigir distorções que acarretaram e acarretam o quadro sociocultural da realidade brasileira e cuja marca é a discriminação e a ‘desominização’ do homem” (Scalcon, 2002, p. 90).

Assim, o que se teve ao longo dos anos na verdade não foi a implementação dessa perspectiva de educação histórico-crítica, excerto alguns raros casos isolados, foi um processo de ampliação da carga horária para transformar a educação em tempo integral, mas sem a devida observância dos preceitos de educação integral e libertadora, defendidos por Freire e Saviani.

A primeira iniciativa de escola de tempo integral, data da década de 1950, idealizada e implementada por Anísio Teixeira, considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira e pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos, independentemente de suas classes sociais.

Anísio Teixeira foi um renomado educador brasileiro, nascido em 1900 e falecido em 1971. Ele desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da educação no Brasil, sendo um dos principais idealizadores da Escola Nova e defensor da educação pública e democrática. Anísio Teixeira foi responsável por reformas educacionais significativas, especialmente na Bahia, onde ocupou cargos importantes na área da educação.

Para ser eficiente, dizia Teixeira (2007), a escola pública para todos, deve ser de tempo integral para professores/as e educandos/as, como a Escola Parque por ele fundada em 1950, em Salvador, que mais tarde inspiraria os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam (Militão; Kiill, 2015).

Neste mesmo período, o Brasil passava por uma transição de governo, saindo o presidente Getúlio Vargas, que ocupara o cargo de presidente por quase 20 anos, sendo de maneira direta, ou através de golpe de estado, e entrava o presidente Juscelino Kubitschek.

A diretriz da política econômica desenvolvimentista do Governo JK está voltada para a consolidação da industrialização brasileira. Para tanto, orienta-se no sentido de congregar, a iniciativa privada, acrescida substancialmente de capital e tecnologias estrangeiros, com a intervenção contínua do Estado, como orientador dos investimentos através do planejamento (Brum, 1991, p.95).

A história do crescimento econômico brasileiro realmente se relaciona a abertura ao capital estrangeiro, paralela a investimentos públicos em infraestrutura, com o propósito de alcançar a meta de governo de JK cujo *slogan* era “50 anos em 5”.

A década de 1960 se inicia promissora para a educação. A LDB, finalmente é aprovada em 1961, treze anos após ter sido remetida à discussão, ganhando o número 4.024/61. Tal versão foi criticada pelo educador Anísio Teixeira. No entanto, pouco tempo depois da lei ser sancionada, o país entrou

em um dos períodos mais obscuros de nossa história, que foi a ditadura militar, com duração de 21 anos (1964-1985), lançando o país em um tempo marcado pelo cerceamento dos direitos políticos, sociais e educacionais, implicando também na esfera econômica.

A LDB de 1971 desenvolvida no período da ditadura militar é um exemplo de imensos retrocessos, pois segundo Saviani (2017), representou um retorno a uma perspectiva mais centralizadora e autoritária, caracterizada pela concentração de poder decisório nas mãos do governo federal e pela redução da autonomia dos estados e municípios na gestão educacional.

Outro retrocesso evidenciado por Saviani (2017), foi a fragilização do financiamento da educação pública. A LDB de 1971 não apenas limitou os recursos destinados à educação, mas também abriu espaço para a ampliação do financiamento privado, enfraquecendo o compromisso do Estado com o provimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Essa diminuição dos investimentos públicos teve impactos diretos na infraestrutura das escolas, na formação e remuneração dos profissionais da educação, bem como na qualidade do ensino oferecido, perpetuando desigualdades e dificultando o acesso de grupos socialmente vulneráveis à educação de qualidade. Outro ponto colocado se dá em relação a ênfase dada ao ensino técnico dentro dessa versão da LDB, longe de se ter uma perspectiva emancipatória de educação.

Após a ditadura, se inicia o processo de redemocratização, emergindo situações que há muito não eram vistas em nosso país, como a escolha de representantes através de voto direto, a construção de uma nova Constituição mais realista ao modelo de sociedade da época, como ainda a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Na economia Pinheiro, Giambiagi e Gostkorzewicz (1999, p.14) afirmam que “nesse mesmo período de 1980 a 1993, a taxa de inflação, medida pelo IGP-DI, atingiu o patamar médio de 438% a.a.” Com uma taxa de inflação tão grande, fica muito difícil para praticamente qualquer economia se desenvolver de maneira sustentável.

A economia ainda tentava se reorganizar frente a uma estagnação de décadas. Se a economia ia mal, isto se refletia nas demais áreas, sendo a educação uma delas. Então, a falta de dinheiro para investimentos públicos em

educação era notória. Mas é deste período que vem a primeira lei de financiamento da educação o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Machado, 2015).

Em relação a Lei 9394/96 ela traz em seus artigos menções, pela primeira vez, em relação a educação de tempo integral. No seu artigo 34, há a fixação da carga horária mínima a ser ministrada nas redes de ensino, sendo a de 4 horas diárias, destinada ao ensino regular, tendo o indicativo de que este período deveria ser ampliado de forma progressiva, aumentando o tempo de permanência do/a educando/a na escola para no mínimo 7 horas diárias.

Há ainda no artigo 87, em seu parágrafo 5º, a indicação de que as redes de ensino concentrem esforços para que possam ofertar a modalidade de tempo integral. LDBEN (1996) “5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Mas a lei não explica como se dará na prática essa progressão, de regular para integral.

Outro documento jurídico que embasa a escola de tempo integral é o PNE (Plano Nacional de Educação), instituído pela lei 10172/2001. Neste documento há uma série de metas propostas para a educação, com vistas a uma educação de qualidade. Na meta 21, há um indicativo em relação ao aumento da carga horária citada na LDBEN, fixando-a em no mínimo 7 horas de aula para o período de tempo integral. Ademais, contempla-se a previsão de dotar as escolas com professores/as e funcionários/as em quantidade suficiente para atender a demanda de ensino integral.

Em função de ser um plano de metas, se necessitou de uma regulamentação, realizada via decreto do que seria a jornada de tempo integral. Esta regulamentação está presente no Decreto nº 6253/2007 em seu artigo 4 “Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias compreendido o tempo total que ele/ela educando/a permanece na escola em atividades escolares.”

O PNE foi aprovado em 2001, trazendo a perspectiva de instituir uma série de metas para serem alcançadas pelos Estados e Municípios em busca da educação pública de qualidade, criando também mecanismo para o acompanhamento e gerenciamento dos processos educacionais a serem

realizados.

O PNE teria a duração de 10 anos, sendo reavaliados após este período, para que se pudesse analisar se as metas propostas foram alcançadas, ou como estão as metas que não foram atingidas, se avançaram ou não. Dentro da área de interesse, que é a educação de tempo integral, tem-se como já mencionado, o indicativo da quantidade mínima de carga horária a ser ofertada para que seja considerado escola de tempo integral, que seria a de 7 horas aulas de efetiva participação do/a educando/a dentro do ambiente escolar.

O ano de 2010 chegou com a apresentação do texto base pelo MEC, que atualizava as metas do PNE para os próximos 10 anos, mas as casas legislativas nacionais se opuseram a respeito de alguns artigos presentes do documento, como por exemplo, a destinação de 10% do PIB para a educação. Esta situação gerou um grande embate, que atrasou a promulgação da lei em 4 anos, cuja aprovação se deu somente em 2014, passando assim o PNE a ter validade de sua década entre os anos de 2014 a 2024 (Dourado, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem sido criticado por muitos especialistas por sua raiz neoliberal, que o coloca a serviço do capital e dos grandes empresários, em detrimento de uma educação pública de qualidade. Freitas (2014), em sua análise crítica do PNE, destaca que esse plano reflete uma visão empresarial da educação, na qual o mercado e a lógica do lucro são privilegiados em detrimento do bem-estar social e do desenvolvimento humano.

Essa abordagem neoliberal do PNE para Freitas (2014), se manifesta em políticas que promovem a privatização e mercantilização da educação, enfraquecendo o papel do Estado na garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Além disso, o PNE tem sido criticado por sua ênfase em indicadores de desempenho e metas quantitativas, que muitas vezes não refletem as necessidades reais das comunidades educacionais e acabam por favorecer interesses corporativos em detrimento do interesse público.

O PNE em sua vigência atual, novamente apresenta uma meta específica para a educação de tempo integral, com nove estratégias para que se possa alcançar a meta, uma vez que nem de longe se conseguiu atingir o indicativo presente no plano anterior.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50%

(cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) educandos/as (as) da educação básica. Estratégias: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) educandos/as (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; [...] (Brasil, 2014).

Nota-se que essa meta é bem ousada, quando busca ofertar até o ano de 2024 metade das matrículas nas escolas públicas, em tempo integral, atendendo a um total de 25% do total de educandos/as atendidos na Educação Básica. Isso quer dizer que as redes de ensino têm somente um ano para atingir esta meta, o que é bem difícil de acontecer.

4.2 Implementação da educação de tempo integral em Maracanaú

Nesse subtópico tem-se a apresentação dos desafios e processos que foram desenvolvidos ao longo da implantação do ensino de tempo integral dentro da escola palco dessa pesquisa. Foi um processo desafiador e atravessado por imensos desafios, situação vista em praticamente todos os locais que se dispõem a mudar a educação de regular para tempo integral.

os desafios da implementação de programas dessa natureza são enormes. A concepção de educação integral associada à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação, que deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Essa concepção se relaciona à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, culturais e espirituais; resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade (Guará, 2006, p.15).

O município de Maracanaú pertence a região metropolitana de Fortaleza, com uma área territorial de 105,071 km², cuja população estimada é de 229.458 pessoas (IBGE 2020). A rede de ensino do município de Maracanaú é composta por 83 escolas.

Para Santos e Almeida (2014) se compreendendo a problemática social e os riscos a que estão expostos nossos/as educandos/as, a educação

integral é considerada como uma forma de minimizar situações de desigualdade social, pois ao mesmo tempo em que proporciona mais oportunidades de construção do conhecimento, disponibiliza um ambiente seguro e acolhedor aos/às educandos/as.

De acordo com a Revista Maracanaú (2021), a educação de tempo integral no município de Maracanaú, ampliaria o número de escolas que ofertavam essa política, somando o total de 10 escolas atendendo seus/suas educandos/as com essa política, até o final do ano letivo de 2023. As demais escolas de ensino fundamental dos anos iniciais e finais ofertam o *Programa Contraturno*, nova nomenclatura, do *Programa Mais Educação* instituída pelo município.

Desta forma, tendo em vista o número mínimo de escolas do município que atendem os/as educandos/as em tempo integral, o *Programa Contraturno* representa, atualmente, a principal política pela ampliação da jornada escolar do governo municipal de Maracanaú, a fim de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e cálculo correspondentes aos anos escolares do ensino fundamental, bem como proporcionar aos/às educandos/as possibilidades de vivenciar a cultura, o esporte e o lazer, contribuindo assim, para minimizar situações de riscos e vulnerabilidade social.

Observa-se que muitas políticas educacionais estão com perspectiva de ampliação da jornada escolar, com foco na permanência de horas a mais das crianças e adolescentes na Escola, visando uma formação intelectual, física, social e cultural e diminuído a vulnerabilidade social.

A política pública de Educação de Tempo Integral veio com uma visão abrangente acerca da aprendizagem, não se restringindo apenas a aprendizagem convencional e conteudista, mas com o intuito de oferecer ao/à educando/a a oportunidade de adquirir outras aprendizagens importantes como o respeito ao convívio social e a capacidade de conviver com a pluralidade de ideias, porém precisam ser de fato implementadas nas redes de ensino, sobretudo, no município de Maracanaú.

Outro aspecto importante é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – reitera os princípios constitucionais (art. 2º) e prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos

de ensino.

Ainda estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes.

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

Destacamos, também, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e tem como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu art. 2º, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, como possibilidade de combate a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV).

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

Em Maracanaú, a política de ampliação de jornada escolar, também chamada de educação integral, foi instituída pela Lei de nº 1.781, de 26 de dezembro de 2011, e comporta escolas que implementaram o *Programa Federal Novo Mais Educação* (7h diárias), quando o/a educando/a vai almoçar em casa e retorna à escola no contraturno para desenvolver atividades complementares; ou que implementaram a jornada de 8h, quando almoçam na escola e desenvolvem atividades no contraturno. Este último caso consiste no

objeto de estudo dessa pesquisa.

A escola palco dessa pesquisa, iniciou o seu processo de conversão para o tempo integral efetivo, onde a criança passa o dia todo na escola, sem precisar sair para ir almoçar em casa como ocorria com o *Mais Educação* e com o *programa Contraturno*, no ano de 2012.

Esse processo foi gradativo, iniciando primeiramente com as séries iniciais do ensino fundamental, até que após quase uma década, todas as turmas se tornaram de tempo integral, e a criança passou a entrar na escola as 7 da manhã e só sair após as 17 horas.

Nesse interim, os/as educandos/as têm a oferta de três refeições, o ensino das disciplinas da base nacional, e a disciplinas desenvolvidas no contraturno, que desenvolvem e se integram as atividades desenvolvidas nas disciplinas regulares, passando assim, um turno de oito horas de ensino diário.

No entanto, esse processo não ocorreu sem percalços desafiadores e complexos, pois não se teve por parte da prefeitura de Maracanaú um aporte de melhoria estrutural antes de se iniciar as aulas de tempo integral. O que se viu foi somente a conversão para o tempo integral, sem dotar a escola de vestiários, dormitórios, refeitórios maiores, e outros equipamentos que dessem o conforto necessário para os/as educandos/as e professores/as passarem o dia todo na escola.

Esse processo de melhoria estrutural ocorreu somente depois de ser iniciado as aulas do tempo integral, mostrando uma inversão de prioridades por parte da prefeitura, que fez com que os/as educandos/as tivessem que conviver com reformas e com a falta de materiais por um longo período.

Também vale ressaltar a qualidade das refeições ofertadas, que não seguem um padrão aceitável de qualidade e de variedade, se repetindo diversas vezes as mesmas refeições para os educandos/as, o que fazia que esses acabassem muita das vezes ou não querendo se alimentar, ou mesmo, deixando a maior parte das refeições no prato, gerando desperdícios.

Precisa-se também apontar a ausência de formação para os/as professores/as e funcionários/as, para que esses pudessem se adequar as novas demandas apresentadas pelo ensino de tempo integral, diante disso, esses tiveram que procurar por conta própria essa formação, sendo a gestão escolar, a época, uma grande incentivadora desse processo de formação

continuada.

No ano de 2023, as últimas duas turmas que eram de tempo regular na escola, em 2022, ano em que encerrei as minhas atividades como professora e gestora, que eram as de 7º e 8º ano, que em 2023 cursaram 8º e 9º ano, se tornaram integrais, e todos/as os educandos/as matriculados na escola têm acesso a essa educação.

É fato que ainda se tem muito o que melhorar, para transformar essa educação de tempo integral, em educação integral, mas para esses educandos/as, a oportunidade de estudar em uma escola de tempo integral é um “divisor de águas”, e é sobre esses impactos no cotidiano dos/as educandos/as, que o próximo capítulo discutirá os dados coletados através da aplicação do questionário e das entrevistas com os/as educandos/as, professores/as e gestores/as dessa escola.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados nessa pesquisa, para que fosse possível construir uma visão ampliada da política pública analisada. Assim, no mesmo dia em que foram interpelados cada um dos atores desse processo de pesquisa, foi aplicado o questionário com perguntas fechadas e o roteiro de entrevistas.

Assim, com o intuito de facilitar as discussões aqui desenvolvidas, esse momento do trabalho foi separado em três subtópicos. O primeiro destinado para a discussão dos dados aferidos pelo questionário aplicado para os/as educandos/as, que foram apresentados em forma de gráficos, em seguida, as respostas dadas nas entrevistas pelo mesmo público, foram compiladas, apresentadas e discutidas a luz de autores. Esse mesmo processo foi repetido com os instrumentos dos/as professores/as e da gestão.

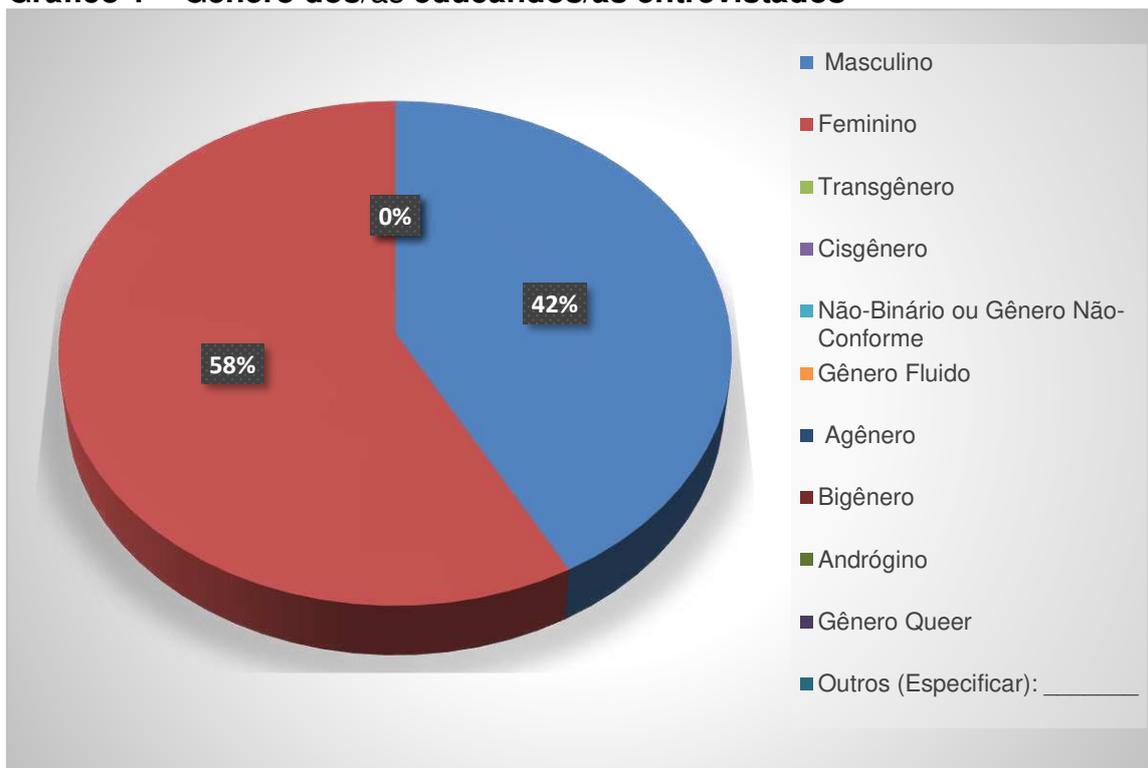
Após a apresentação dos dados do questionário e das entrevistas realizadas com os/as educandos/as beneficiados com a política pública de tempo integral, com os/as professores/as e com os gestores responsáveis pela implementação dessa.

5.1 Resultados dos/as educandos/as

Para que todas as observações realizadas com os principais beneficiados da política pública avaliada nesse trabalho fossem apresentados de forma ampliada, cada um dos subtópicos foram subdivididos em mais dois momentos, um com os dados coletados através da aplicação do questionário, contento perguntas fechadas, e um outro momento com as respostas dadas na entrevista realizada com os mesmos entrevistados, tal padronização foi repetida com os demais atores/atrizes participantes da pesquisa.

5.1.1 Respostas do questionário dos/as educandos/as

Foram realizadas cinco perguntas de múltipla escolha, para que fosse possível traçar o perfil dos/as educandos/as participantes da pesquisa. Os dados coletados são apresentados a seguir em forma de gráficos, e discutidos utilizando como parâmetro trabalhos científicos.

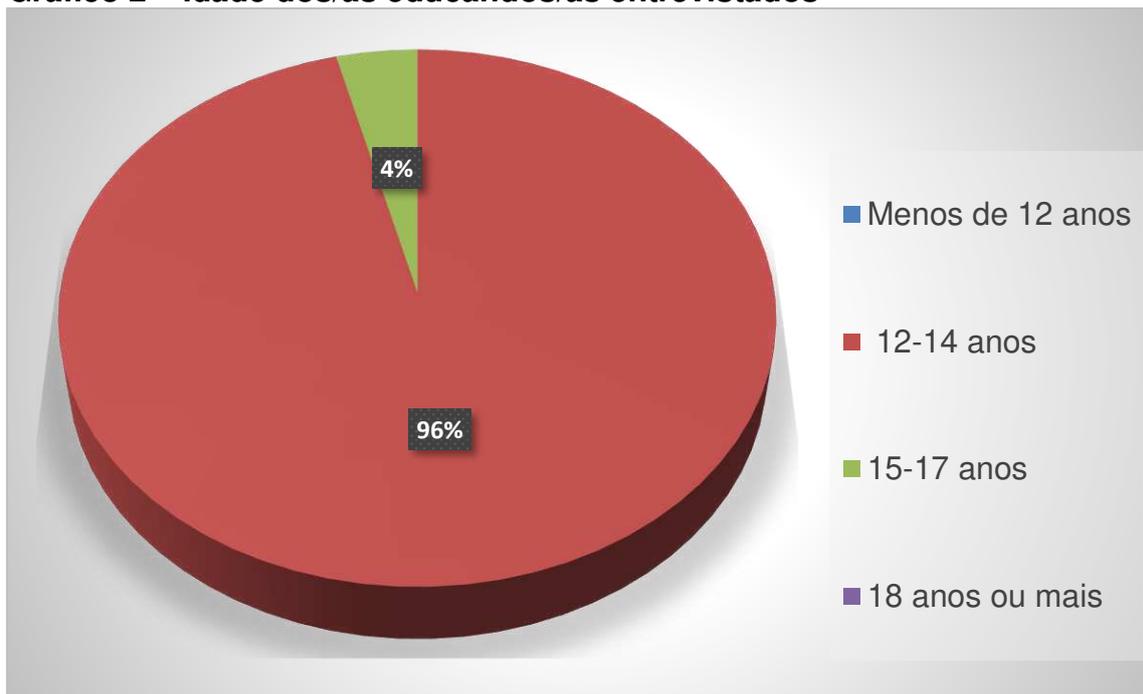
Gráfico 1 – Gênero dos/as educandos/as entrevistados

Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

A primeira pergunta realizada para os/as 50 educandos/as participantes dessa pesquisa, foi em relação ao seu gênero, apresentando para então, onze identidades de gênero, para que os/as educandos/as escolhessem como se identificavam, deixando que marcassem de forma espontânea a opção que lhes mais lhes convinha. Portanto, 58% dos participantes são do sexo feminino e 42% do sexo masculino.

Os resultados do Censo Demográfico 2022 apontam que o Brasil tem 6,0 milhões de mulheres a mais do que homens. A população brasileira é composta por cerca de 104,5 milhões de mulheres e 98,5 milhões de homens, o que, respectivamente, corresponde a 51,5% e 48,5% da população residente no país (IBGE, 2022).

Esse resultado se assemelha com o aferido ao redor do Brasil, que tem a sua população formada em maioria por mulheres, segundo os dados divulgados pelo último Censo, realizado no ano de 2022. Essa situação é vista em todas as faixas etárias, inclusiva a que se fez presente nesta dessa pesquisa.

Gráfico 2 – Idade dos/as educandos/as entrevistados

Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

Em seguida foi perguntado aos/as educandos/as a suas idades. A imensa maioria, formada por 98% dos participantes, tinha idade entre 12 e 14 anos, e somente 4% tinham idade entre os 15 e 17 anos. Tal perfil mostra que os/as educandos/as participantes, em sua maioria, estão cursando as suas séries na idade preconizada por órgãos internacionais, como a UNICEF.

Ano	Ano/Série Idade Adequada
1º Ano	6
2º Ano	7
3º Ano	8
4º Ano	9
5º Ano	10
6º Ano	11
7º Ano	12
8º Ano	13
9º Ano	14

Fonte: Panorama da distorção idade-série no Brasil, UNICEF, 2018.

Assim, como visto com os resultados, os/as educandos/as estão cursando dentro da idade correta as suas respectivas séries, tendo somente uma pequena distorção, vista em dois educandos/as, que tinham 15 anos, mas que haviam completado naquele ano letivo, possuindo assim, a idade preconizada.

O dado chama bastante atenção, por conta que é diferente do visto no restante do nosso país, que segundo dados da UNICEF (2018, p.4) “possui quase 5 milhões no ensino fundamental e mais de 2 milhões no ensino médio de educandos/as com distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar”. O que faz com que o resultado seja bem interessante, pois segundo a UNICEF (2018, p.6):

essa não é a trajetória de muitas crianças e muitos adolescentes brasileiros. A distorção idade-série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás. Uma parcela deles deixa de frequentar a escola já no ensino fundamental, outra alcança o ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem e muitos não conseguem concluir a jornada escolar com qualidade e na idade esperada.

A distorção idade-série é realmente um problema persistente no sistema educacional brasileiro, que merece atenção e ação urgente. Mesmo não sendo a realidade encontrada nas séries analisadas, ou mesmo na unidade escolar, que sempre primou pelo combate a essa situação, a distorção idade-série é uma situação preocupante enfrentada por muitas crianças e adolescentes no Brasil.

Girardi e Orzechowski (2016) lembram que é importante reconhecer que a distorção idade-série não é apenas um problema educacional, mas também um reflexo das desigualdades sociais e econômicas que permeiam o país. Fatores como pobreza, falta de acesso a serviços básicos, discriminação, violência e desigualdade de oportunidades contribuem significativamente para esse fenômeno.

Uma das consequências mais graves da distorção idade-série é o aumento do abandono escolar. Muitos/as educandos/as, ao se sentirem desestimulados pela repetição de séries ou pela dificuldade em acompanhar o ritmo escolar, acabam desistindo da escola, o que os coloca em uma situação de vulnerabilidade ainda maior, aumentando as chances de envolvimento com o crime, gravidez na adolescência e outras situações prejudiciais ao seu

desenvolvimento.

A evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, (...). Devido a isto, educadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas, que nela não permanecem. De maneira geral, os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores intraescolares são apontados à própria escola, a linguagem e o professor. (Queiroz, 2016, p. 2).

Queiroz (2016) também afirma que mesmo aqueles que conseguem permanecer na escola enfrentam sérias dificuldades de aprendizagem, o que compromete não apenas seu desempenho acadêmico, mas também suas expectativas de emprego e qualidade de vida.

Segundo Girardi e Orzechowski (2016), para enfrentar esse problema de forma eficaz, é necessário um esforço conjunto de governos, escolas, professores/as, famílias e comunidades. Medidas como investimento em infraestrutura escolar, capacitação de professores/as, implementação de programas de apoio pedagógico, educação integral e de tempo integral, combate à evasão escolar, promoção da inclusão social e redução das desigualdades são fundamentais para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social ou econômica.

Além disso, é crucial promover uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades individuais de cada educando/a, reconhecendo e valorizando suas habilidades e potenciais, e oferecendo suporte adequado para superar desafios.

A terceira pergunta feita foi em relação ao bairro onde moram os/as educandos/as. A maioria dos/as educandos/as são oriundos do próprio bairro da escola, o Alto Alegre II, tendo educandos/as também dos bairros Alto Alegre I, Jardim das Maravilhas e Novo Oriente. Todos são bairros que fazem divisa um com o outro, de modo que chegam à escola de forma facilitada.

Essa situação se justifica que em função de uma lei de 2008, a lei nº 11.700, obrigou as redes de ensino a disponibilizar vagas em escolas públicas

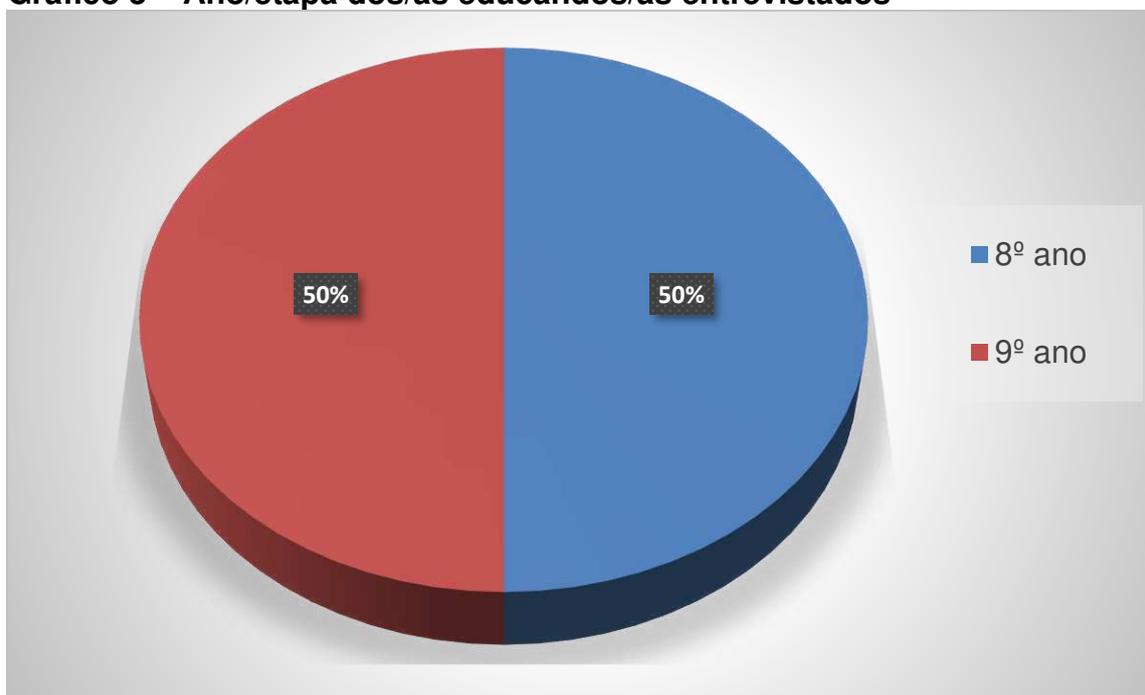
que sejam localizadas o mais próximo possível das residências dos/as educandos/as. Para isso se acrescentou o artigo 40 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficando esse com a seguinte redação:

Art. 40 (...)

X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.” (Brasil, 2008)

Tal atualização fez com que o poder público realizasse investimentos na construção de novas creches e escolas, como também, disponibilizasse de forma gratuita, transporte escolar para os/as educandos/as que residam mais distantes das unidades escolares.

Gráfico 3 – Ano/etapa dos/as educandos/as entrevistados

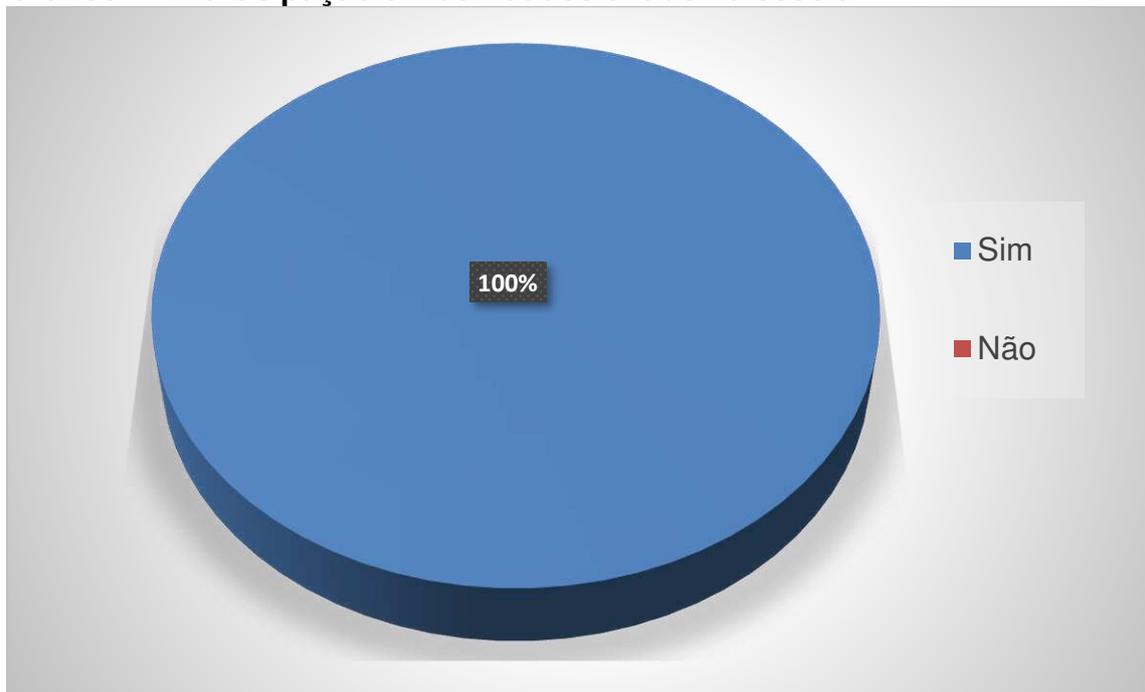


Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

No gráfico 3 é apresentado a divisão dos participantes por turma, sendo que conforme já mencionado, foram escolhidos um quantitativo de 50 educandos/as, sendo divididos 25 de cada uma das turmas avaliadas. Mesmo possuindo as turmas mais educandos/as do que o quantitativo estipulado, foram selecionados somente 25 por sala, usando como critério o interesse em participar e a posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e/ou responsáveis, uma vez que os mesmos são

educandos/as menores de idade.

Gráfico 4 – Participação em atividades extras na escola



Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

Finalizando esse subtópico, tem-se a pergunta acerca da participação dos educandos/as nas atividades extras desenvolvidas no contraturno da escola, chegando-se ao conhecimento de que todos/as os/as participantes afirmam participar desses momentos. O município de Maracanaú, visando a sua organização curricular, desenvolve no período da manhã as disciplinas pertencentes ao currículo obrigatório, e no período da tarde, encontra-se a aplicação da parte diversificada, através de atividades extras, que se conectam com as disciplinas e a formação holística dos/as educandos/as.

Assim, todos/as eles/as acabam tendo que participar desses momentos, uma vez que entram na escola as 07:00 da manhã, e estudam a base comum até as 11:00, quando param e têm o tempo destinado para o almoço e descanso, retomando com as atividades extras as 13:00 e indo até as 17:00 horas.

A Parte Diversificada vai se constituindo, mediante o debate, em uma possibilidade de Sistemas de Ensino, escolas e professores pensarem os seus currículos sem que hajam decisões curriculares definidas por organismos do Estado em âmbito macro. Diferentemente de outras políticas de currículo, as quais selecionam conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos por meio de experiências nas escolas, a Parte

Diversificada não sintetiza conhecimentos, mas é interligada a uma Base Nacional Comum, estando, portanto, à borda do fazer curricular dos sujeitos da escola (Pereira; Souza, 2016, 452).

A parte diversificada do município, além de desenvolver atividades que trabalham os grandes gargalos educacionais, como as dificuldades de aprendizagem em português e matemática, também trabalha outras temáticas que são escolhidas de acordo com a afinidade dos/as professores/as, a realidade da escola, dos/as educandos/as, e da própria comunidade.

Isso, segundo Pereira e Souza (2016), é primordial para que a parte diversificada do currículo possa ajudar no desenvolvimento integral do/a educando/a, mostrando que os processos de aprendizagem vão muito além do que somente as disciplinas conteudistas. Deste modo, devem ser alinhadas aos conhecimentos sobre o mundo, as vivências de atividades físicas, artísticas e culturais.

O foco na cultura aí também se observa arguindo-a como campo de conflitos e disputas, um território amplo e diverso que precisa ser entendido como tal. Sendo assim, a noção de cultura como formas de ser/estar de sujeitos que articulam as múltiplas dimensões destes e que se expressam e se configuram subjetivamente a partir dessa formação, uma teia complexa de significações cruzadas que se assenta numa concepção discursiva, evidencia a cultura como trabalho de significação, processo marcado pela contingência; ato insurgente de reinvenção criativa que rompe com uma ideia de linearidade sequencial, subvertendo a noção de cultura como tradição e aí conjunto estável, ordenado e modelar (Soares; Frangella, 2015, p. 570).

A construção de um conhecimento que vá além da mera apresentação de conteúdos é um imperativo para transformar a educação de tempo integral, que está sendo ofertada no município, quando o/a educando/a passa mais de 7 horas do seu dia no ambiente escolar, assim como preconiza a LDB, em educação integral.

Esse tipo de educação, apresentada por Freire (1996), é a que tem a capacidade de transformar a sociedade e construir pessoas críticas, pensantes e atuantes, o que deveria ser o objetivo central da educação pública. Mas, como será possível perceber nos resultados aferidos mais a frente, as ações da prefeitura se diferem um pouco dessa perspectiva preconizada por um dos maiores pensadores da educação nacional.

5.1.2 Respostas das entrevistas com os/as educandos/as

Nesse momento são apresentadas as respostas dadas pelos/as educandos/as as perguntas feitas de forma direta, Algumas das falas mais relevantes foram também selecionadas para a apresentação em forma de citação, sem, no entanto, expor o nome dos/as participantes.

A primeira indagação feita foi sobre como descreveriam as atividades extras que são realizadas na escola. Eis as respostas mais relevantes e que não se repetiram, bem como alguns pensamentos divergentes, procedimento este reiterado adiante:

- São muito legais, estudamos e podemos brincar um pouco (Educanda 1).
- Gosto muito, melhor do que ficar em casa, pelo menos, aqui estou sempre aprendendo (educanda 2).
- Gosto mais das aulas de esportes e das atividades culturais, mas também participo dos reforços de português e matemática (Educando 3).
- Apesar de achar puxado, gosto bastante das atividades extras (Educanda 4).

Essas respostas foram as que mais se destacaram dentro das averiguadas, sendo que as demais eram somente variações dessas respostas e por conta disso, foram condensadas nessas quatro visões. O que se percebe é que os/as educandos/as aparentam gostar bastante das atividades desenvolvidas no contraturno da escola, esse é um dos passos apontados por Santos (2008), para que ocorra a aprendizagem significativa.

Santos (2008, p. 33) afirma que “a aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”. E ao analisar as respostas dadas pelos/as educandos/as, pode-se perceber que eles estão motivados a aprender, compartilham as experiências e interagem com os seus colegas em um período de sete horas diárias, e aprendem com diversos contextos de disciplinas.

A única reclamação mais contundente vista, foi a em relação a carga horária de reforço de português e matemática, que acaba consumindo quase metade da carga horária diversificada, deixando pouco tempo para os/as educandos/as aprenderem de outras formas. Aqui, é impossível não lembrar de

Anastasiou (2006) ao argumentar que os processos educacionais vão muito além do que somente as disciplinas de português e matemática.

Em seguida os/as educandos/as foram indagados/as sobre quais seriam as suas opiniões sobre as atividades extras desenvolvidas na escola. Resumindo as respostas dadas que apresentaram grande similaridade, pode-se afirmar que os/as educandos/as gostam das atividades desenvolvidas na escola, apontando que os/as professores/as conseguem fazer com que as aulas não sejam tão cansativas, tendo até mesmo educandos/as que disseram gostar mais do reforço das disciplinas do que das aulas regulares delas, pois essas primeiras eram um pouco mais lúdicas.

Os/as educandos/as nessa idade estão em processo de desenvolvimento social e cognitivo acentuados, isto é, no amparo em Anastasiou (2006), estão experimentando grandes mudanças corporais, de interesse e de vivências, e se tem que ter em mente essas situações na hora da seleção dos conteúdos trabalhados. Como bem expressa Gasparin (2001, p. 8) esses/as educandos/as:

são jovens que vivenciam a paixão, o sentimento, a emoção, o entusiasmo, o movimento. Anseiam por liberdade para imaginar, conhecer, tudo ver, experimentar, sentir. O pensar e o fazer, o emocional e o intelectual, estão entrelaçados, de maneira que estão inteiros em cada coisa que fazem.

Logo, a possibilidade que a matriz curricular do município proporciona, em relação aos próprios/as professores/as adequarem as atividades diversificadas as realidades e anseios dos/as educandos/as, se mostra uma excelente possibilidade para tornar a aprendizagem ainda mais significativa para esses/as educandos/as, pecando somente na oferta bem maior do reforço em português e matemática.

Foi perguntado ao/a educando/a se as atividades extras desenvolvidas no tempo integral lhes ajudavam em algum quesito de sua vida, Estas foram algumas das respostas:

- Com certeza, me ajudam a superar as dificuldades que tenho nas matérias, e a aprender coisas novas (Educanda 1).
- Acho que sim, pois aprendo muito mais coisas do que aprenderia se estudasse somente pela manhã (educando 2).
- Acho que me ajuda a se tornar uma pessoa melhor, com mais conhecimentos e sem tantas dificuldades (Educando 3).
- Acredito que vou sair com bem mais conhecimento do que entrei, e

vou levar para toda a minha vida essas aprendizagens (Educanda 4)
-Vai me ajudar a ser uma pessoa mais sábia e participativa (Educanda 5).

Os/as educandos/as enxergam as suas aprendizagens através da lente de um processo significativo em que os conteúdos aprendidos vão muito além do que somente os fatos ou métodos, são passíveis de aplicabilidade e, assim, os/as educandos/as conseguem visualizar como aplicá-los em seu cotidiano, o que em consequente, mostra que os/as professores/as são profissionais atuantes e conhecedores de metodologias inovadoras de ensino.

Isso mostra que os/as professores/as atuam em uma perspectiva de trabalho chamada por Gasparin (2001), de ação professor-educando em que o/a professor/a não desenvolve o seu trabalho para ou pelo/a educando/a, mas sim com o/a educando/a, e para que isso possa ocorrer esse autor apresenta quatro passos iniciais

- a) Descobrir aquilo que é aprendizagem significativa para os/as educandos/as, pois se interessarão por aquilo que, de alguma maneira, os afetar diretamente;
- b) Envolver, através de técnicas variadas de ensino-aprendizagem, os/as educandos/as na reconstrução ativa do conhecimento sistematizado;
- c) Trabalhar com os/as educandos/as (e não pelos educandos/as);
- d) Adotar, como forma de trabalho, o método dialético: prática-teoria-prática, onde o primeiro passo – a prática – consiste em conhecer, através de um diálogo com os/as educandos/as, qual a vivência cotidiana do conteúdo, antes que este que lhes seja ensinado em aula. O segundo passo – a teoria – inicia-se por uma breve discussão sobre o conteúdo, buscando identificar as razões pelas quais ele merece ou precisa ser aprendido. Em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões problematizadoras, levando em conta as suas dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, etc. Então, o conteúdo formal, abstrato é apresentado e contrastado com a vivência cotidiana desse mesmo conhecimento, a fim de que os/as educandos/as elaborem uma síntese e assumam uma nova postura mental, reunificando o cotidiano com o científico numa nova totalidade concreta. A terceira fase – a prática – se expressa nas intenções dos/as educandos/as sobre a possível aplicação do conteúdo aprendido e quais ações se propõem a realizar para que isso aconteça (Gasparin, 2001, p.8).

Ao se analisar e compilar as respostas dadas pelos/as educandos/as, pode-se dizer que os/as professores/as conseguem trabalhar nessa perspectiva, pois os/as educandos/as enxergam as possibilidades de aprendizagem perdurando para além de sua formação inicial, o que mostra uma aprendizagem significativa e não mecânica, vista na maioria das disciplinas ofertadas no

contraturno, tendo novamente a ressalva as aulas de português e matemática.

Em seguida se perguntou acerca do tempo destinado para as atividades extras. A unanimidade se fez presente aos dizerem que achavam o tempo destinado muito bom, pois têm tempo tanto de aprenderem, quanto de descansarem e de se movimentarem. Mas novamente há também algumas reclamações ao caráter um pouco conteudista, no tocante ao maior ao reforço das disciplinas de português e matemática.

Moreira e Candau (2006), afirmam que o tempo destinado para a aprendizagem sistematizada e organizada é sempre positivo, e deve ser organizado pelos/as professores/as de uma forma ampliada. Anastasiou (2006, p. 55) complementa que “as estratégias por si não resolvem e não alteram magicamente o processo.” Entretanto, as ferramentas são preciosas para os/as professores/as genuinamente dedicados à promoção de uma educação de excelência.

Esses profissionais procuram por recursos que transformem suas aulas em ambientes facilitadores da aprendizagem, desafiando as habilidades mentais dos/as educandos/as e promovendo a autonomia e a construção do conhecimento, como destacado por Anastasiou (2006).

Logo em seguida foi indagado quais seriam os maiores desafios que existem nessas atividades extras. Com isso, temos as seguintes afirmações:

- Conseguir absorver todos os conteúdos (Educanda 1).
- O maior desafio acho que são os espaços da escola, pois não temos muitos locais adequados para lazer (educanda 2).
- Acredito que seja conseguir ficar o dia todo focado na aprendizagem (Educando 3).
- São muitas atividades ao longo do dia, fica puxado (Educando 4)

Os/as educandos/as compreendem que os conteúdos teóricos estão dispostos de uma forma que acaba sendo muito puxado para eles, e ao analisar o quadro de horários que fica fixado no mural próximo a sala, pôde-se entender um pouco mais sobre essa visão. Grande parte da semana dos conteúdos diversificados são tomados com a disciplina de português e matemática, ficando somente 30% do total de horas destinados a atividades artísticas, esportes e atividades culturais.

Quando o currículo escolar prioriza fortemente o reforço em disciplinas como português e matemática em detrimento de atividades mais

diversificadas, como artes, esportes, música ou ciências sociais, é natural que os/as educandos/as se sintam desmotivados. A educação deve ser holística, abrangendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal, criativo e social dos/as educandos/as (Kupfer, 2012).

De acordo com o pensamento de Mesquita (2021), a falta de variedade no currículo pode negligenciar as habilidades e interesses individuais dos/as educandos/as. Nem todos/as os educandos/as têm aptidão ou paixão pelas disciplinas tradicionais como matemática e português. Alguns podem se destacar em atividades artísticas, esportivas ou científicas, e é essencial que o currículo ofereça oportunidades para que esses talentos floresçam. Se o currículo apresentado dividisse de forma mais igualitária as atividades extras, com certeza esses/as educandos/as se mostrariam ainda mais motivados do que já estão.

A próxima pergunta da entrevista se direcionou sobre o que mais gostavam nas atividades extras desenvolvidas na escola. As respostas convergiram para uma complementação, face à crítica há pouco mencionada. As respostas foram praticamente uníssonas, quer dizer, havia o desejo de que fossem verdadeiramente diversificadas, como os esportes, atividades artísticas e científicas.

A Parte Diversificada se constitui em uma política que apresenta um espaço narrativo para se produzir práticas curriculares com base na cultura local por meio de ações políticas cotidianas, mas em interlocução com políticas educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática, seja essa de nível cultural, esportivo ou científico. (Pereira; Souza, 2016, p. 452).

Logo, essa parte diversificada não pode ser vista como somente um momento para que os/as educandos/as com dificuldades de aprendizagem em matemática e português possam mitigar essa situação, pois assim, renega-se que a aprendizagem ocorre de outras formas.

Ao agir dessa forma está-se alicerçando uma visão que se sustenta em uma premissa que somente ampliando o tempo de permanência do/a educando/a na sala de aula, e colocando mais tempo dessas disciplinas, o problema da aprendizagem será resolvido. Essa visão está, segundo Fagundes (2007), totalmente equivocada. Corroboram também com esse pensamento, Costa e Batista (2017, p.6):

São uma forma educativa de estimular a criatividade, a crítica e a reflexão no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um aprendizado mais significativo aos discentes. O educador é ativamente participativo como estimulador e mediador do processo, promovendo situações de aproximação à crítica do/a educando/a com a realidade.

Na visão dos autores ora citados não é plausível que dentro do currículo diversificado, se perca a possibilidade de ofertar para os/as educandos/as momentos de aprendizagens ampliados, usando para isso o lúdico, a experimentação, a vivência e o fazer.

A pergunta seguinte era sobre o que achavam que poderia ser melhorado nas atividades extras realizadas na escola. Novamente tem-se uma unanimidade, ou seja, a ampliação das atividades verdadeiramente diversificadas, com até mesmo, a citação de diversas modalidades esportivas, eventos, atividades de campo.

Além disso, Andrade e Massabni (2011), destacam que é importante reconhecer que os/as educandos/as têm diferentes estilos de aprendizagem e preferências quanto à forma como absorvem o conhecimento. Enquanto alguns prosperam em ambientes estruturados de sala de aula, outros podem se beneficiar mais de abordagens práticas e experienciais. Ignorar as diferenças individuais pode resultar em uma desconexão entre os/as educandos/as e o processo de aprendizagem.

Andrade e Massabni (2011), continuam afirmando que muitos/as educandos/as anseiam por oportunidades de aprendizagem mais interativas e envolventes. Eles desejam explorar o mundo ao seu redor através de projetos práticos, atividades de grupo e experiências que lhes permitam aplicar conceitos aprendidos em situações do mundo real. Essas abordagens não apenas tornam o aprendizado mais estimulante, mas também ajudam a desenvolver habilidades essenciais, como colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico.

Por fim, a indagação foi sobre os recursos das atividades extras que achavam mais úteis para aprender coisas novas. As respostas seguiram um panorama alinhado:

- Os recursos tecnológicos são os mais interessantes (Educanda 1).
- Acho que sejam os materiais que os próprios/as professores/as fazem para dar para a gente nesses momentos (Educanda 2).
- Acredito que são todos os materiais diferentes usados nas poucas

aulas diferentes (Educando 3).

-Na minha opinião são os recursos esportivos que o/a professor/a traz, aprendemos muito nesses momentos (Educanda 4).

Novamente temos aqui reforçada a necessidade de variação dos instrumentos utilizados, principalmente pelos/as professores/as com a maior carga horária no momento, pois nem ao menos esses profissionais foram citados nas respostas, dando um enfoque nas outras atividades realizadas. Tal necessidade de observância da variação de recursos que fujam do livro, dos estudos dirigidos é um imperativo da sociedade conectada que vivemos e onde a informação surge dos mais variados tempos e espaços.

Portanto, nós professores devemos saber quando determinado método de ensino não faz mais sentido ou quando já se tornou monótono devemos saber a hora de “colocarmos um sabor diferente em nossas aulas ou quando o tempero está acima do permitido”, ou seja, nem tão pouco nem demais (Costa; Batista, 2017, p.17).

Trata-se de uma capacidade muito importante para todos/as os/as professores/as, inclusive para os/as de português e matemática, pois se as suas aulas conseguissem incorporar esses elementos lúdicos e ferramentas variadas, possivelmente, as críticas não seriam tão duras em relação a oferta de ferramentas e metodologias mais instigantes para o aprendizado.

No último momento foi deixado livre para que ficassem à vontade a fim de se posicionarem sobre o que não foi abordado em relação à Escola em Tempo Integral. A indagação por parecer não ser obrigatória não, foi respondida pelos/as educandos/as, tendo somente um educando afirmado que tinha achado as perguntas muito legais.

5.2 Resultados dos/as professores/as

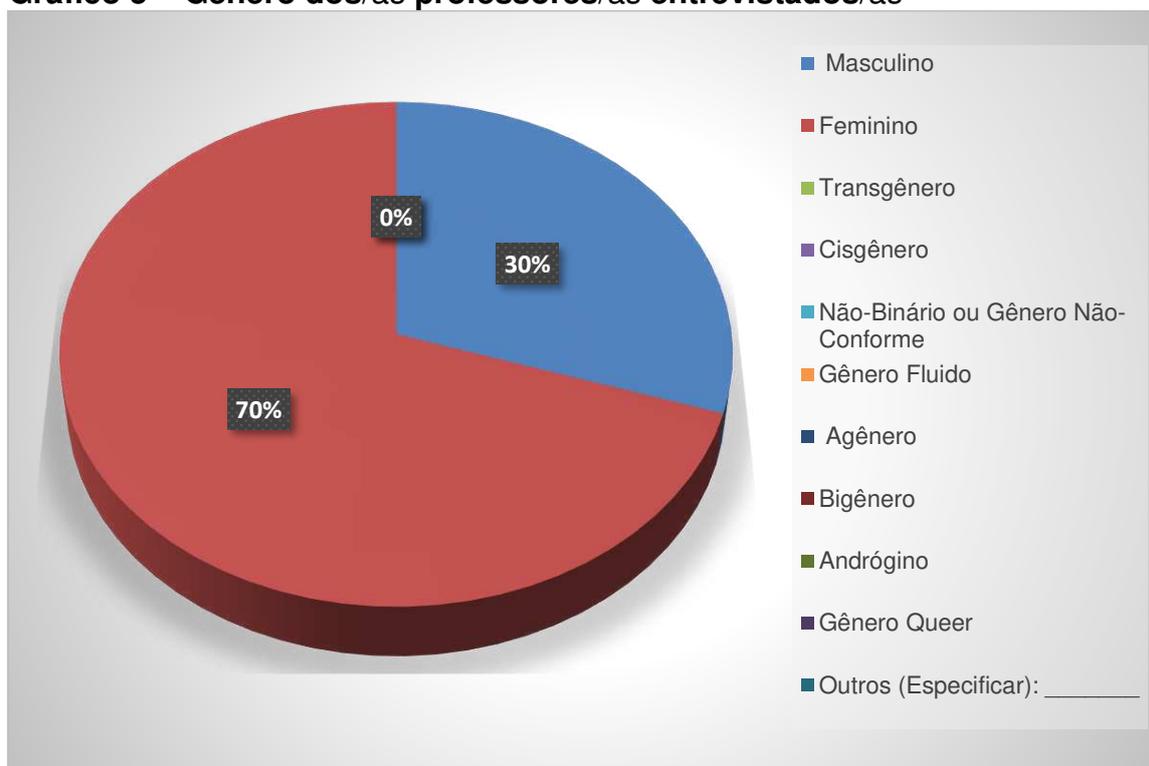
Agora serão apresentados os resultados aferidos através tanto da aplicação do questionário, como também as respostas às entrevistas. Participaram todos/as os/as professores/os lotados/as nas duas turmas pesquisa, perfazendo um total de 10, separados/as em todas as disciplinas que compõem a base comum curricular, sendo que esses/as mesmos/as professores/as, também ministram aulas nas atividades desenvolvidas no

período integral, complementando assim, as suas cargas horárias.

5.2.1 Respostas do questionário dos/as professores/as

Eis o perfil profissional dos/as professores/as participantes da pesquisa, aferindo informações como gênero, idade, tempo de atuação na educação e na unidade escolar pesquisada.

Gráfico 5 – Gênero dos/as professores/as entrevistados/as



Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

Assim como foi com os/as educandos/as, a primeira pergunta realizada para os/as professores/as foi em relação ao seu gênero. Como resultado teve-se que 70% dos profissionais participantes da pesquisa é composto por mulheres e os outros 30% se identificam como homens.

Frente a esta situação pesquisou-se na literatura com o intuito de ver se esta situação se replicaria em outros locais do nosso país, ou se era uma situação existente somente no município pesquisado. Percebeu-se que não, Maracanaú reproduz fielmente os resultados aferidos nas demais regiões do Brasil, onde a predominância de mulheres em praticamente todas as etapas de ensino da educação básica é maior, situação que vai se alterando na medida em que as crianças avançam nos seus estudos, mas que se apresenta bem semelhante na etapa palco da pesquisa.

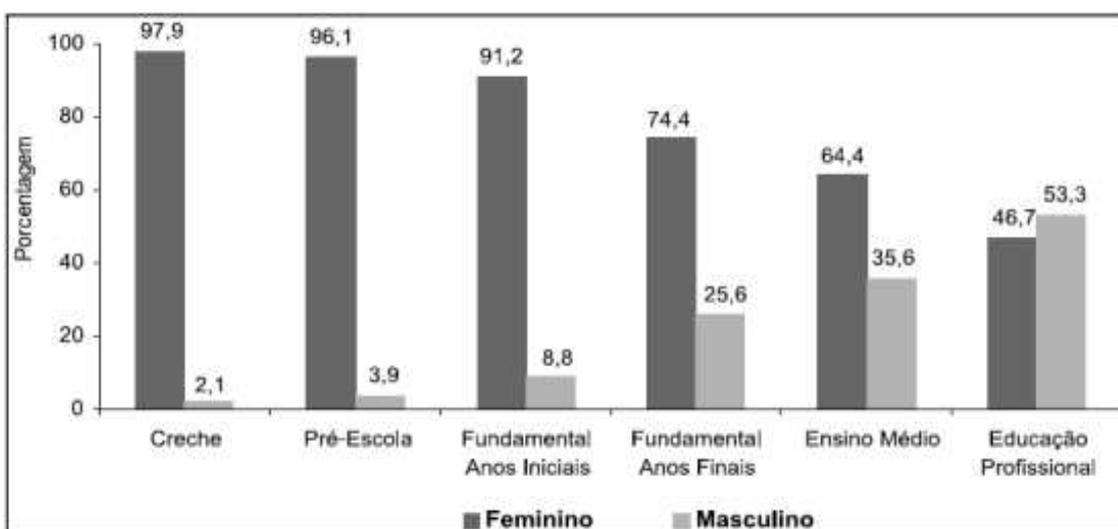


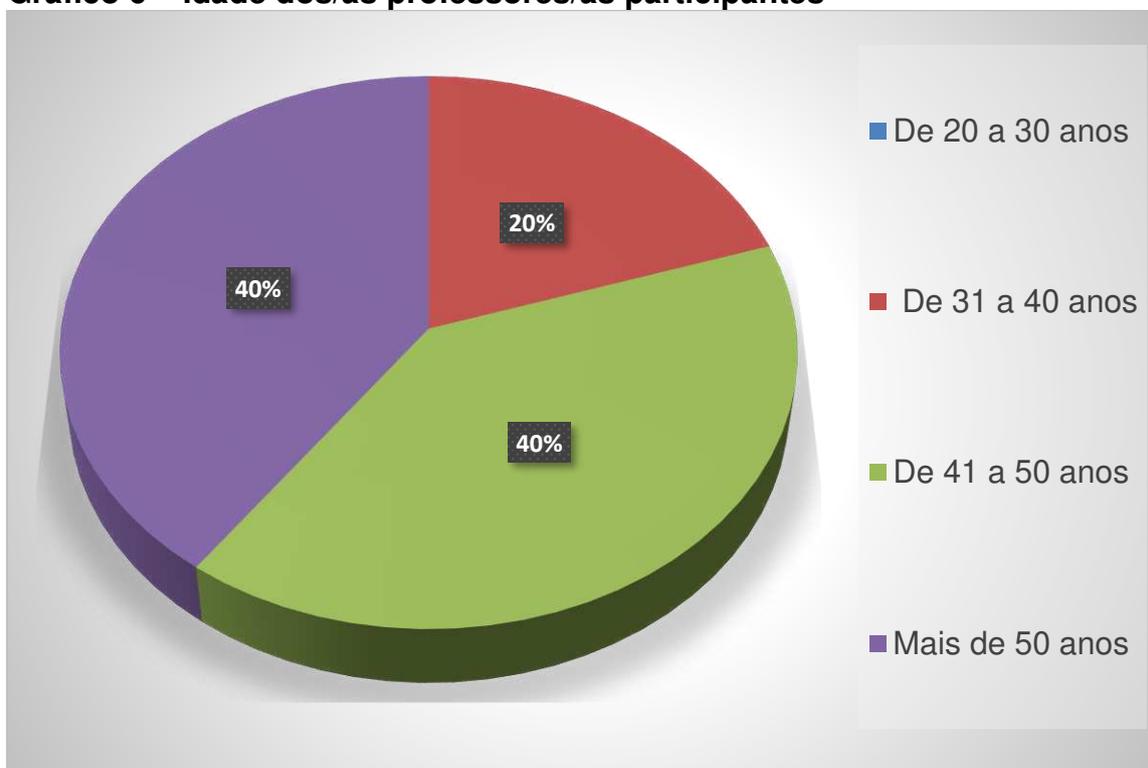
Figura 1 – Gráfico sobre professores/as das etapas da educação básica segundo o sexo – Brasil/2007.
Fonte: MEC/INEP/DEED.

Como se pode ver ao analisar a figura acima, o município de Maracanaú se difere um pouco para menos, quando se examina os resultados aferido na pesquisa realizada pelo MEC e INEP, uma vez que nacionalmente, nos anos finais do ensino fundamental, a porcentagem é de 25,6% de homens e 74,40% de mulheres.

Com base na pesquisa do INEP é notável a opção dos homens por níveis ditos, mais elevados de ensino, nos permitindo dizer que nas creches e pré-escolas o professorado é majoritariamente feminino. A grande parte dos homens, como mostra o gráfico acima, opta por atuar nos anos mais elevados por concordar que as mulheres são mais adequadas para a educação infantil, enquanto eles são ajustados aos níveis, denominados, como mais elevados por serem considerados mais disciplinadores e controladores. Não podemos dizer que há um perfil de professor/a, que somente as mulheres são mais humanas, sensíveis, competentes para atuar na primeira etapa da educação básica, na verdade esta visão foi historicamente construída, assim como muitos estudos já discutiram (Moura, 2016, p.493).

O autor explica esta situação como derivada de uma visão que foi construída e disseminada em outrora, mas ainda presente, uma vez que tentavam rebaixar a profissão de professora, para assim pagar menores salários, com o discurso de que a mulher deveria exercer a profissão de professora por amor e não como uma possibilidade de ascensão social, pagando os maiores salários para os homens que ministravam aulas nas séries mais elevadas. De acordo com Moura, foi uma lógica que perdurou por anos, com reflexos na atualidade, mesmo que os salários tenham sido um pouco equiparados, como comprovam os resultados aferidos.

Gráfico 6 – Idade dos/as professores/as participantes



Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

A pergunta seguinte foi em relação as suas idades. Encontramos os seguintes resultados: 40% dos participantes da pesquisa possuíam idade que variava entre 41 e 50 anos. Já o quantitativo de 40% possuía mais de 50 anos. Outros 20% afirmaram ter de 31 a 40 anos de idade.

Assim, tem-se que um quantitativo formado por 80% dos/as professores/as entrevistados possuíam mais de 41 anos de idade. E outros 20%, tinham idade entre 31 e 40 anos.

O resultado aferido no município de Maracanaú é semelhante a

diversos estudos existentes na literatura acadêmica, que mostram um dado que chama atenção – o envelhecimento da profissão professor. Por exemplo, Alves *et al.* (2021), realizaram uma pesquisa que comprova não só a crescente faixa etária dessa profissão, mas também, a sua rápida taxa de envelhecimento.

Outro autor que discute essa temática é Cau-Bareille (2014, p.88), ao afirmar que “o crescente envelhecimento do quadro dos/as professores/as tem trazido desafios que apontam para a necessidade de compreender melhor suas relações de trabalho e a maneira como o trabalho professor se realizará, em longo prazo”.

E nesse estudo o autor ainda mostra outro dado interessante, ou seja, ao mesmo tempo em que a faixa etária dos/as professores/as aumenta, não se está tendo uma renovação desses profissionais no mesmo ritmo, o que poderá em breve, causar uma escassez de professores/as no mercado.

O fato é que para além desse processo de envelhecimento, os/as profissionais com as reformas trabalhistas realizadas a alguns anos atrás, terão que trabalhar por mais 10 anos em média, o que fará com que diversos professores/as tenham que passar dos 60 anos de idade na sala de aula, com todos os seus desafios cotidianos (Nacarato, 2020).

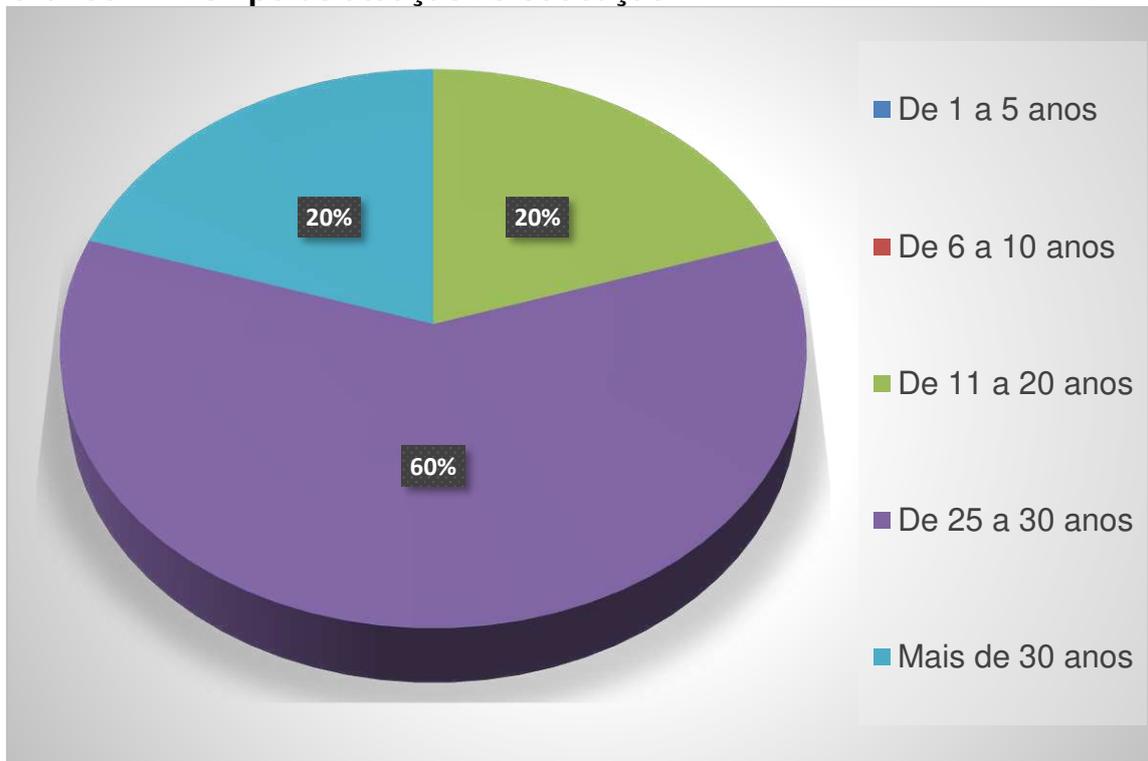
Há efetivamente necessidade de tomadas de decisão política, quer no que diz respeito ao conjunto de professores/as que trabalhará por mais anos, quer em relação àqueles que entram num período de transição decorrente da desvinculação das funções laborais, provocadas pelo pedido de reforma, quaisquer que sejam as razões para tal (Alves; *et al.* 2021, p.75).

Para além do poder público observar e agir acerca dessa temática apontada pelos autores ora referidos, faz-se necessária também, a ação do Estado frente a estimulação para que jovens se interessem em adentrar na carreira professor, tornando-a atrativa para esses, através da valorização da profissão e da melhoria das condições de trabalho desta.

Também é pertinente que os governos se preocupem com o bem-estar dos/as professores/as que estão atualmente na práxis docente nas mais variadas etapas da educação básica, para que esses possam envelhecer com qualidade de vida e saúde, encerrando seu trabalho com saúde, como bem pontuam Dohms *et al.* (2012, p.117) “viver e envelhecer com saúde física, afetivo-emocional e cognitiva é um direito e um dever de todos nós,

professores/as”. E tal direito deve ser respeitado pelo poder público.

Gráfico 7 – Tempo de atuação na educação



Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

Em seguida foi perguntado acerca do tempo de docência. A grande maioria dos/as professores/as afirmaram possuir entre 25 e 30 anos de exercício como professores/as, totalizando um total de 60% dos/as entrevistados/as. Outros 20% possuem mais de 30 anos de vivência na educação. 20% disseram que tinham de 11 a 20 anos.

O intuito desta pergunta foi a de refletir sobre experiência professor para entender se a variante tempo de serviço possui uma grande influência na prática professor. Mas sabe-se que o tempo de serviço é somente uma das variantes a serem levadas em consideração quando se pensa na excelência dessa profissão.

a profissionalidade professor implica em três dimensões, três exigências do trabalho de ensinar: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral se traduz para os professores na preocupação com o bem-estar dos/as educandos/as e nas implicações éticas do seu trabalho, exigindo-lhes consciência sobre o sentido do que é desejável educativamente. O compromisso com a comunidade requer que as práticas profissionais não se constituam isoladamente, mas partilhadas, uma vez que a educação é para os professores uma ocupação socialmente

encomenda e responsabilizada publicamente. Tal exigência ultrapassa a categoria profissional, estendendo a responsabilidade pública para a comunidade que deve, também, participar das decisões relacionadas ao ensino. Por fim, a competência profissional transcende o sentido técnico dos recursos didáticos: trata-se de competências profissionais complexas que articulam habilidades, princípios e a consciência da importância do seu trabalho e de suas consequências. Ou seja, uma competência profissional coerente com a obrigação moral e o compromisso com a comunidade (Contreras, 2002, p.55).

O autor explica de maneira funcional as três dimensões primordiais para a profissionalidade dessa profissão. E pode-se perceber que as três se relacionam de maneira muito próxima, uma complementando a outra, e auxiliando-a na formação integral deste profissional tão importante para o desenvolvimento da nação.

Para desenvolver estas dimensões, os/as professores/as devem estar sempre à procura de se qualificar, em sua área de atuação e também nas demais, fazendo uma formação ampliada, que muito os ajudará neste processo de ensino e aprendizagem. Em todas as áreas de atuação os/as profissionais precisam desse processo de formação continuada, mas na área da educação essa necessidade é maior.

A educação possui esta carência em virtude de que o processo de ensino e aprendizagem está sempre em um constante movimento de atualização, pois novas metodologias e ferramentas vão surgindo e sendo incorporadas às práticas docentes. E para além disso, os/as educandos/as atendidos também mudam, não dá para o profissional da educação querer usar as mesmas ferramentas e metodologias empregadas em seu processo de ensino exercido a 30 anos atrás, com os/as educandos/as da sociedade conectada, que tem uma relação muito maior com estas ferramentas.

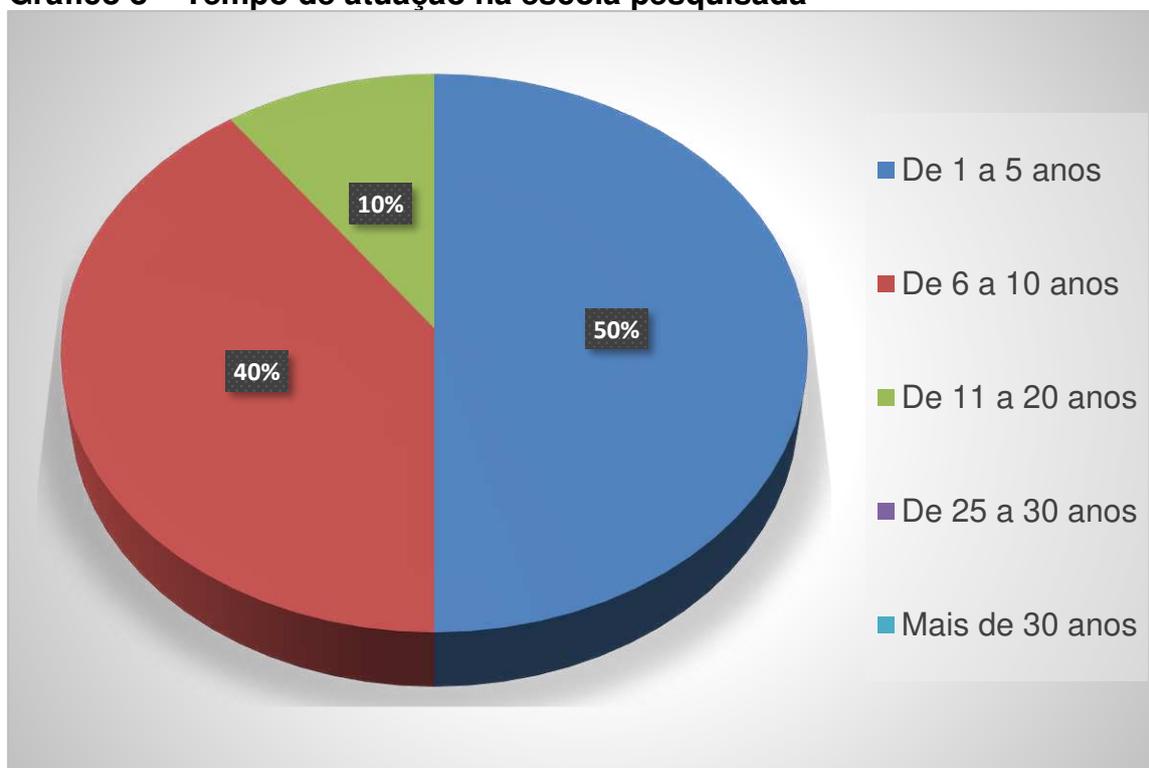
a razão mais comumente utilizada para justificar a necessidade da formação continuada apoia-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprimindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial. Mas, ao explicar que a formação continuada é justificada por uma razão muito mais profunda que se relaciona com a própria natureza da prática professoral que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber. A formação continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino (Chakur, 2000, p.82).

A fala da autora expressa que os profissionais da educação já saem

dos muros da universidade com um certo déficit, pois as disciplinas ofertadas nem de longe conseguem formar de maneira plena os futuros profissionais, carecendo assim de uma complementação para suprir esta situação.

Mas para além disso, os/as professores/as sempre precisam estar se qualificando para conseguirem melhorar as suas intervenções, transformando a sua práxis e conseguindo cada vez mais tornar as suas aulas instigantes e desafiadoras para assim, conseguirem fazer com que possam, efetivamente, estimular o/a educando/a a ser participante do seu processo de aprendizagem.

Gráfico 8 – Tempo de atuação na escola pesquisada



Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

Quanto ao tempo de atuação na escola que foi pesquisada, metade trabalha na escola entre 1 e 5 anos. Outros 40% estão há 6 e 10 anos e 10% que possuem de 11 a 20 anos.

Arroyo (1999), afirma que trabalhar muitos anos em uma escola não apenas solidifica os laços profissionais, mas também enriquece a jornada pessoal e profissional de um/a educador/a. A experiência acumulada ao longo dos anos não só aprimora as habilidades pedagógicas, mas também fortalece a conexão com a comunidade escolar e a compreensão das necessidades individuais dos educandos/as.

Ainda na perspectiva de Arroyo (1999), o benefício mais significativo de permanecer por longos períodos em uma escola é a construção de relacionamentos profundos com colegas, educandos/as e famílias. Essas relações são fundamentais para criar um ambiente de confiança e colaboração, onde todos/as se sentem valorizados/as e apoiados/as. Professores/as que permanecem em uma escola por muitos anos têm a oportunidade de testemunhar o crescimento e o desenvolvimento de várias gerações de educandos/as, proporcionando-lhes um senso de continuidade e estabilidade.

5.2.2 Respostas das entrevistas com os/as professores/as

A primeira pergunta foi sobre a opinião acerca do aumento da carga horária trazido pelas atividades extras na escola. Eis as suas considerações:

- O aumento da carga horária foi muito benéfico para o processo de formação integral dos/as educandos/as (Professora 1).
- Foi ótimo pois possibilitou mais tempo de intervenção e a possibilidade de recomposição das aprendizagens dos/as educandos/as (Professora 2).
- Essa ampliação possibilitou que conseguíssemos concentrar a nossa carga horária em uma escola só (Professora 3).
- A ampliação faz com que o/a educando/a passe o dia toda aprendendo, ficando longe também dos perigos que ficam do lado de fora da escola (Professor 4).

Foi unânime a opinião a favor da ampliação da carga horária. Percebeu-se também que os/as mais empolgados/as com isso foram os/as professores/as de português e matemática, que além de terem um aumento significativo em suas cargas horárias, puderam focar em uma recomposição de aprendizagem, principalmente as advindas do período de pandemia por covid-19 em que as aulas foram remotas por um período de quase dois anos completos, ficando de março de 2020 até outubro de 2021.

O aumento da carga horária na Educação Escolar implica, necessariamente, a ampliação do tempo de Ensino e de aprendizagem de conhecimentos complexos e sistematizados das ciências, da arte e da filosofia, razão de ser da Educação Escolar, segundo pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (Hernandes, 2020, p.581).

Esse aumento do tempo de aprendizagem é muito benefício para o/a educando/a, que passa a ter um tempo de qualidade dentro da escola, onde se pode adequar as suas aprendizagens as necessidades e carências. No entanto,

Ximenes (2014) afirma que outros pontos devem ser levados em consideração ao se ampliar a carga horária, destacando a observância da oferta de atividades culturais e esportivas.

A pergunta seguinte se dirigiu às adequações realizadas no currículo escolar para atender ao ensino de tempo integral. Os/as professores/as se limitaram a responder que na grade regular não ocorreu nenhuma adequação, ficando a mesma distribuição anterior.

Já na parte diversificada são ofertadas horas de português e matemática, focando nas dificuldades encontradas por educando/a e atividades culturais, esportivas e científicas, como já foi discutido, acabou ficando com uma pequena parcela da carga horária semanal.

O foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais disciplinas da matriz curricular, pode estar relacionado com o fato destas disciplinas serem aquelas avaliadas nos sistemas de avaliação em larga escala (Calderano *et al*, 2013, p.109).

Essa explicação, segundo os autores, renega as demais aprendizagens que as outras disciplinas proporcionam, deixando de lado até mesmo a interdisciplinaridade e as aprendizagens que as outras disciplinas desenvolvem, o que para os autores é inconcebível.

Em relação ao engajamento dos/as educandos/as nas atividades propostas após a ampliação da carga horária:

- Os/as educandos/as têm uma certa resistência de realizarem as atividades desenvolvidas no contraturno (Professora 1).
- Eles até gostam, mas reclamam da quantidade de atividades (Professora 2).
- Os/as educandos/as são participativos e engajados em todas as atividades desenvolvidas (Professora 3).
- A participação é excelente dos/as educandos/as, que são proativos em todos os momentos (Professor 4).

Vale enfatizar que as duas primeiras respostas foram dos/as professores/as de português e de matemática, parecendo que estes têm dificuldades para manter o foco e a atenção dos seus educandos/as, haja vista a resistência a esses momentos.

Já as outras duas falas finais, foram as que conseguiram condensar a visão dos/as demais professores/as das disciplinas que trabalham no contraturno atividades diversificadas. Percebemos que os/as professores/as têm

uma facilidade muito maior para desenvolver as suas intervenções. Isso segundo Menegão (2016, p.654):

Decorre da situação da hierarquização curricular ao supervalorizar as disciplinas de língua portuguesa e matemática, em detrimento das outras, históricas e culturalmente colocadas nos currículos escolares. Ocorre, assim, o estreitamento do currículo, ao serem focadas as disciplinas cujos conteúdos constam nas avaliações externas, em detrimento das demais disciplinas. Desse modo, alargar o currículo para atuar em dimensões que tornem as experiências de ensino e aprendizagens mais ricas e significativas, de forma a contribuir para a formação de um educando mais criativo, questionador, não integra as dimensões priorizadas nesse modelo avaliativo, pelas consequências que delas decorrem.

Como se pode ver, a autora tece críticas a essa hierarquização curricular, que incorpora as disciplinas de português e matemática como focos centrais, não exatamente em função de sua importância, mas sim, segundo Menegão, por terem a capacidade de gerar mais repasses financeiros para as redes de ensino.

A autora também é assertiva ao afirmar que existe a necessidade de alargar o currículo, mas uma expansão que faça diferente do que fez o município de Maracanaú, que ampliou a sua oferta de horas aulas, mas focou somente em duas disciplinas, deixando de lado a centralidade que é o desenvolvimento de aprendizagens ricas e significativas, que as atividades diversificadas podem proporcionar.

No que diz respeito de como a escola se encontrava para receber os/as educandos/as para o ensino integral, todos/as responderam que a escola até tinha uma certa infraestrutura, mas que mesmo assim, não tinha na época, espaços físicos capazes de receber os/as educandos/as em tempo integral. Inclusive, houve a afirmação de que não contavam nem com espaços e equipamentos para receberem os de ensino regular, quanto mais os de tempo integral.

Transformar as escolas em tempo integral implica diversas condições estruturais para as escolas, como ampliação dos espaços de convivência e de salas de aula, construção e/ou melhorias de refeitórios, laboratórios, oficinas. Demanda, essencialmente, melhores condições de trabalho para o professor, melhor formação e remuneração, a fim de proporcionar Ensino compatível com tempo integral. Implica contratação de professores e pessoal de apoio (Hernandes, 2020, p.582).

O que se percebe é que o município não fez exatamente um investimento em espaços físicos e na ampliação e/ou reforma para receber os/as educandos/as do tempo integral. O que se percebeu foi um processo de adequação realizada ao longo do tempo que os/as educandos/as já estavam estudando, que foi bem demorado, mas hoje a escola já está um pouco mais adequada para receber esses/as educandos/as.

A respeito da opinião do ensino integral desenvolvido na unidade escolar, novamente as respostas foram semelhantes, de modo que os/as professores/as são totalmente a favor do processo de ensino em tempo integral implantado na escola.

Eles destacaram aspectos como a possibilidade de oferecer reforço para os/as educandos/as superarem os gargalos de aprendizagem, a segurança alimentar que as três refeições proporcionam para os/as educandos/as, uma vez que são oriundos de famílias de baixa renda e, ainda, não menos importante, discutiram sobre a necessidade de resguardar os/as educandos/as da violência que circunda a escola.

acreditamos na importância dos/as educandos/as permanecerem na escola por um período maior de tempo, além das costumeiras 4 horas da escola de tempo parcial, porque a educação de que necessitamos não poderá ser desenvolvida por si só e num curto espaço de tempo, mas demanda um intenso e organizado trabalho escolar que unifique a aprendizagem dos conhecimentos formais com momentos de atividades de livre escolha discente (Castro; Lopes, 2011, p.276).

Mesmo com algumas ressalvas para com o modelo adotado pelo município, os/as professores/as concordam com a pertinência da ampliação da carga horária dos/as educandos/as, para que possam passar mais tempo, e até mesmo, citaram que a escola de tempo integral, deve ser a maior prioridade do Estado, pois só assim será possível mitigar os atrasos de aprendizagem ao longo da pandemia.

A última pergunta se voltou a como avaliavam o rendimento escolar dos/das educandos/as com o tempo integral. Mais uma vez, todos/as os/as professores/as afirmaram ter visto uma melhora significativa não só no rendimento mas na participação nas avaliações e atividades diversificadas, no comportamento e mesmo na interação com os/as seus colegas e professores/as.

Para além dos limites postos, temos a clara certeza de que a Escola de Tempo Integral é, hoje, o local privilegiado para desenvolver integralmente o educando visando à sua emancipação plena como ser humano e não apenas o preparando para o mercado de trabalho. (Castro; Lopes, 2011, p.276).

A percepção se concilia com o estudo de Castro e Lopes, os quais demonstraram que, ao ofertar um tempo maior de permanência do/a educando/a na escola, esse se desenvolve em todas as suas esferas, tornando-se, então, um/a educando/a crítico e atuante.

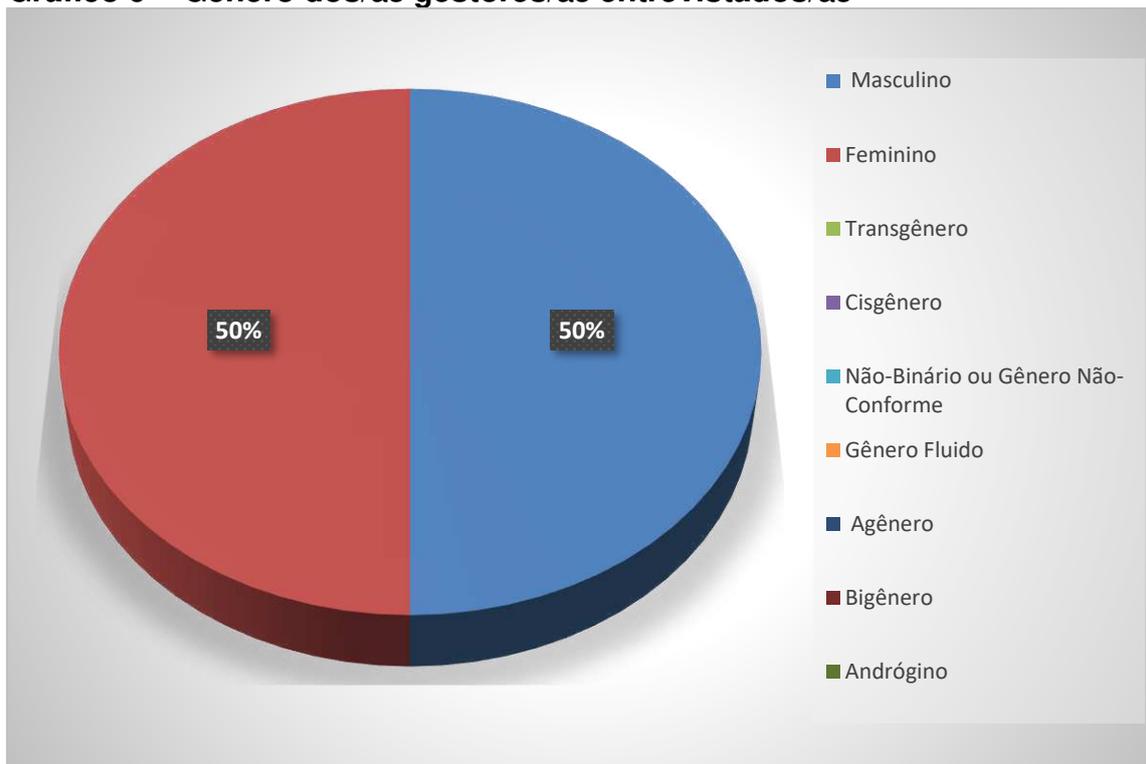
5.3 Resultados do núcleo gestor da escola

Finalizando a pesquisa de campo, os últimos a serem ouvidos foram os membros que compunham a gestão da escola que, com o advento da gestão democrática é formado pelos cargos de direção escolar, coordenação pedagógica e secretário escolar.

Cada cargo possui as suas atribuições e funções, mas todos caminham rumo a uma organização didático-administrativa-pedagógica, com o objetivo de desenvolver um espaço adequado para que os processos de ensino-aprendizagem ocorram de maneira efetiva. Assim, participaram da pesquisa 4 pessoas, sendo um diretor, uma coordenadora, um coordenador e uma secretaria escolar.

5.3.1 Respostas do questionário com os/as gestores/as

Foi aplicado assim como com os demais, um questionário que teve o intuito de criar um perfil dos gestores participantes, quais sejam, 1 diretor escolar, 2 coordenadores pedagógicos e 1 secretário escolar.

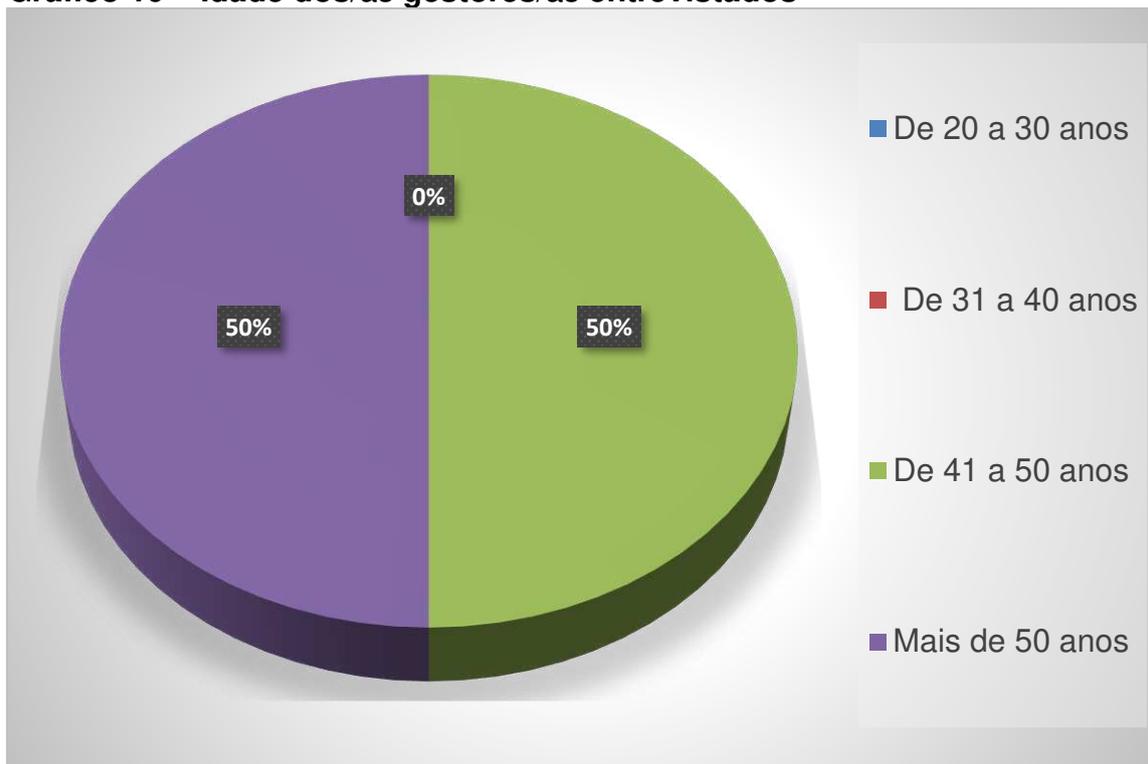
Gráfico 9 – Gênero dos/as gestores/as entrevistados/as

Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

O resultado mostra uma divisão dos cargos, em que metade é do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino, proporção não encontrada na quantidade de professores/as, que são em sua maioria composta por mulheres.

Apesar de se ter um número maior de mulheres na educação, o que se percebe é que os cargos de chefia dentro dessa área ainda são ocupados em sua maioria por homens, mostrando um machismo extremamente estrutural (Bernardes; Guimarães, 2019, p.2).

Como se pode ver, o trabalho desenvolvido por Bernardes e Guimarães mostram que mesmo com uma predominância feminina, os cargos considerados mais relevantes no ambiente escolar continuam sendo ocupados pela minoria composta de homens.

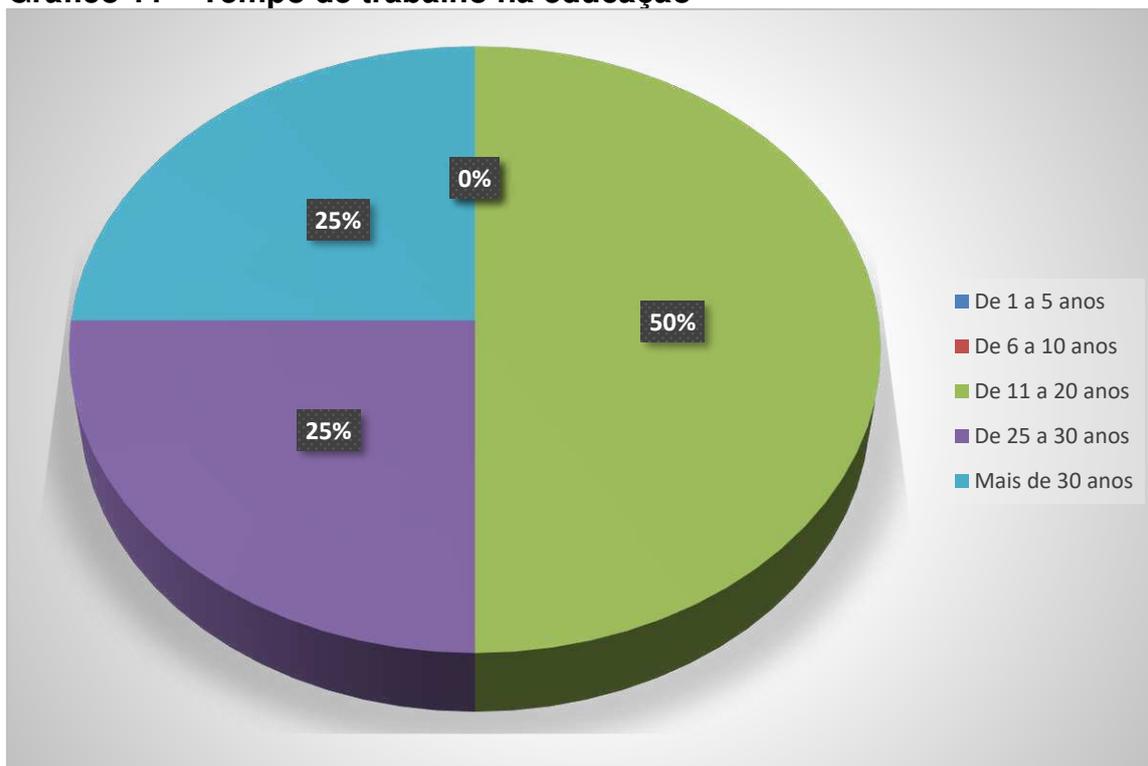
Gráfico 10 – Idade dos/as gestores/as entrevistados

Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

50% têm mais de 50 anos de idade e, os outros 50% possuem entre 41 e 50 anos de idade. As idades se assemelham com os/as demais professores/as entrevistados/as. Reiterando, o processo de envelhecimento não está sendo acompanhado com o ingresso de novos professores as redes de ensino.

Pesquisas apontam que os baixos salários e as condições instáveis dos contratos são fatores que contribuem para o desestímulo precoce e para a baixa adesão à profissão professor. Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2017), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), sobre os professores da educação básica no Brasil concluiu que o salário médio dos professores é inferior à média dos profissionais com a mesma escolarização (Zan; Souza, 2023, p.9).

Para além dos baixos salários e da falta de reconhecimento pela sociedade de seus trabalhos, os/as professores/as segundo Zan e Souza (2023), lembram que os/as jovens visualizam os desafios da práxis docente quando são educandos/as da educação básica, e isso está vivido em suas memórias quando vão prestar o vestibular, e os desafios como a falta de infraestrutura das escolas dentre outros fatores, acabam os afastando cada vez mais das salas de aulas.

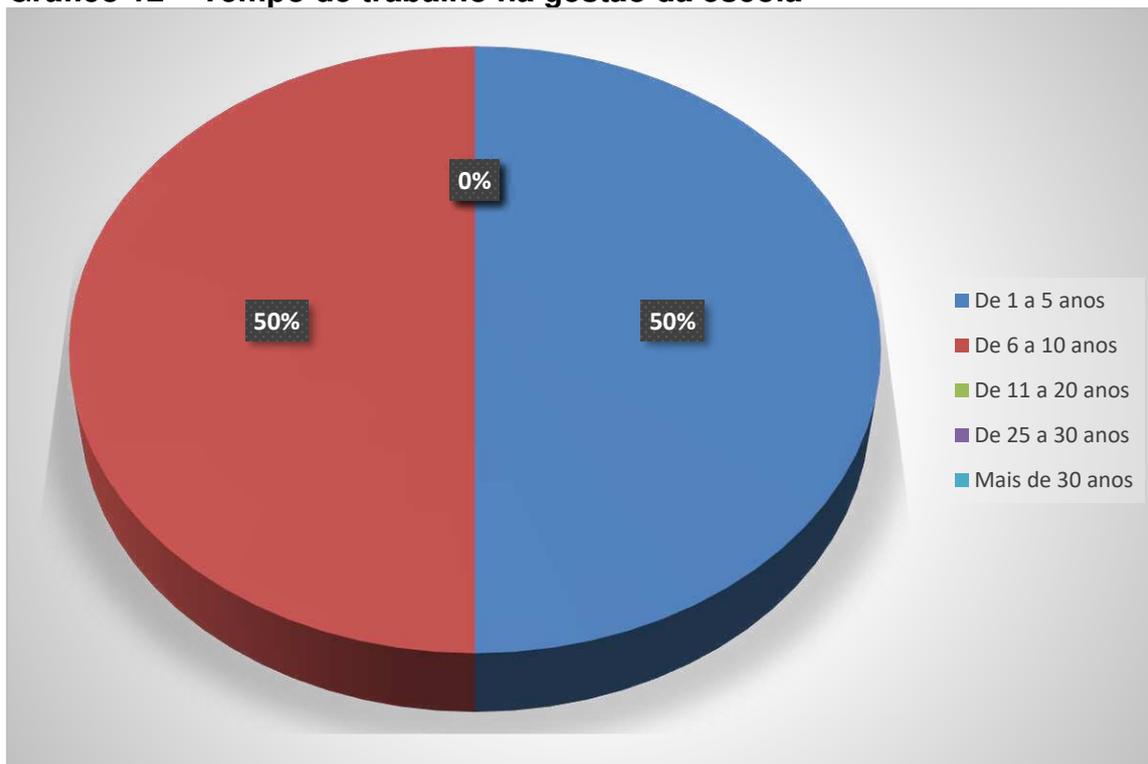
Gráfico 11 – Tempo de trabalho na educação

Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

Analisando os resultados obtidos no gráfico acima, pode-se ver que a metade dos entrevistados são profissionais com experiência entre 11 e 20 anos, outros 25% possuem de 25 a 30 anos e mais 25% têm mais de 30 anos de docência. O núcleo gestor possui um período de experiência na educação bastante relevante.

A experiência profissional do professor é fundamental para adaptar o ensino às necessidades individuais dos/as educandos/as e para promover um ambiente de aprendizado colaborativo e eficaz. Essa trajetória enriquecedora molda não apenas a prática pedagógica, mas também o desenvolvimento pessoal do educador (Castro; Fleith, 2008, p.104).

A experiência profissional também desempenha um papel crucial no desenvolvimento contínuo do/a professor/a como um profissional reflexivo e em constante evolução. Ao refletir sobre suas práticas, desafios e sucessos ao longo dos anos, os/as educadores/as podem aprimorar continuamente suas habilidades, adaptando-se às mudanças no campo da educação, de maneira a buscar novas formas de inovação e melhoria.

Gráfico 12 – Tempo de trabalho na gestão da escola

Fonte: Elaboração própria. Campos, 2024.

Em relação ao tempo de experiência na gestão da escola, se 50% possuem de 1 a 5 anos de gestão na escola pesquisada e 50% estão na gestão entre 6 e 10 anos. No que diz respeito à experiência em cargos de gestão escolar, esta é construída pelo profissional de maneira autônoma, vai ao longo de sua prática laboral, a criar maneiras de gerir os grupos sob sua responsabilidade, como bem salienta Salgueiro (2001, p.76): “a experiência profissional é um processo contínuo de aprendizagem profissional, que é construída e apropriada pelos gestores ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, resultantes de sua prática”. Logo, quanto mais anos de vivência em cargos de gestão, mais experiências acumuladas estes/as profissionais adquirem.

5.3.2 Resultados das entrevistas com os/as gestores/as

A primeira pergunta enfocou as reformas estruturais pelas quais a escola passou para se adequar ao ensino integral. O núcleo gestor citou como reforma as seguintes melhorias que visavam adequar a escola para a realidade de tempo integral:

- Construção de vestiários que substituíram os banheiros;
- Ampliação da cozinha da escola;
- Aquisição de máquinas industriais para a cozinha;
- Treinamento dos profissionais de alimentação e limpeza;
- Treinamento com os professores/as;
- Compra de materiais para serem usados nas atividades extras.
(Entrevista com a gestão da escola).

O núcleo gestor da escola foi objetivo ao afirmar que essas melhorias não foram feitas antes do início da oferta do tempo integral, mas sim, ao longo do processo, o que fez com que a escola estivesse em um processo perene de adaptação dos seus espaços.

No entanto, essa realidade de falta de infraestrutura não é uma exclusividade do município pesquisado, mas é um panorama visto praticamente todas as redes de ensino públicas do Brasil, tal como atestam as pesquisas de Sena (2014), que mostrou o tamanho do gargalo de investimento que precisa ser feito, para pelo menos mitigar essa situação.

Soares Neto *et al.* (2013) afirmam que “a estrutura predial e os equipamentos da escola como um traço latente único, que dificulta os processos de aprendizagem”. Corroborando com a visão tem-se a fala de Cerqueira e Sawyer (2007), os quais afirmam preocupar o fato de que a maior parte das escolas brasileiras adere ao perfil das mais precárias em infraestrutura.

Logo, com esses resultados das pesquisas feitas em nível nacional, pode-se perceber que a realidade do município pesquisado somente reflete um problema de investimento que não é local, mas sim nacional, e que para que se possa pensar em uma ampliação da carga horária dos/as educandos/as, primeiramente, precisa-se investir em melhoria das infraestruturas das escolas.

Também foi de interesse perguntar se os/as professores/as passaram por adaptação ou algum treinamento para assumir o ensino integral e, caso tal processo tivesse ocorrido, como ele se configurou. A gestão da escola afirmou que a secretaria de educação não ofertou de forma específica, nenhuma formação presencial para os/as professores/as.

Ademais, eles/as como gestores/as, tiveram que pegar as orientações passadas pela secretaria de educação e em forma de grupo de estudo, fazer momentos formativos, para assim ajudarem os/as professores/as a se situarem nas atividades a serem desenvolvidas no contraturno da escola.

Para Magalhães e Azevedo (2015), o processo formativo continuado é uma obrigação compartilhada entre o professor/as e as suas redes de ensino, para que os/as educandos/as sejam os/as mais beneficiados/as por terem professores/as sempre atualizados/as e preparados/as, se a rede de ensino peca nesse processo isso fragiliza todo o seu desenvolvimento.

muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (Gatti, 2008, p. 58).

Tal contexto evidencia o tamanho do desafio, pois nas redes de ensino que existe o processo formativo, este não se volta para preparar os/as professores/as para as novas ferramentas ou metodologias, mas sim, para sanar déficits de formação que advém de suas formações iniciais.

Dessa forma, a educação de qualidade, em perspectiva emancipatória, com vistas a formar professores e educandos/as como sujeitos investidos de autonomia, se encontra comprometida. E é nesse sentido que resgatamos o conceito de autonomia em Freire (1996), como princípio pedagógico para uma educação libertadora. Educação essa que propicie as necessárias condições à professores e educandos/as no desenvolvimento de sua subjetividade, de representações de mundo, de construção e defesa de argumentos a partir de sua visão de mundo (Magalhães; Azevedo 2015, p.21).

Se a própria secretaria de educação não teve a iniciativa de antes de implementar o ensino integral, nem preparar os espaços, nem mesmo, capacitar os/as professores/as, fica nítido que a gestão decidiu implantar a escola de tempo integral sem, no entanto, preparar-se de maneira adequada, e isso causou as dificuldades que estão sendo vistas até o momento.

Em seguida se indagou se a escola passou a receber mais verbas para manter o ensino integral e investir em melhorias estruturais. Somente o diretor soube responder com exatidão, pois é ele que lida de maneira direta com as verbas, os/as demais apenas se limitaram a responder que achavam que sim.

A direção afirmou que houve sim uma elevação nos repasses diretos, mas não a um nível que pudesse fazer com que se resolvesse os problemas existentes, e que na parte de investimento em infraestrutura não se poderia

utilizar verbas, pois essas eram de responsabilidade da gestão municipal.

O impacto do investimento público na qualidade da educação é uma questão central no campo da política educacional e da economia. Esse relacionamento complexo tem sido objeto de análise e pesquisa extensas ao longo do tempo, pois afeta diretamente o desenvolvimento de uma nação e o bem-estar de sua população. Em primeiro lugar, é importante destacar que o investimento público desempenha um papel crucial na garantia de que as instituições educacionais tenham os recursos necessários para oferecer uma educação de qualidade. Isso envolve a construção e a manutenção de infraestrutura escolar, a aquisição de materiais didáticos atualizados e a contratação e a formação de professores qualificados. O financiamento adequado é essencial para criar um ambiente propício à aprendizagem do educando (Xavier *et al.* 2023, p.10).

Além disso, o investimento público na educação desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades. Ao fornecer recursos adequados para escolas em áreas socioeconômicas desfavorecidas, o Estado pode contribuir na redução de disparidades educacionais e sociais, garantindo que todos/as os/as educandos/as, independentemente de sua origem ou condição financeira, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Isto não apenas promove a justiça social, mas também fortalece os alicerces de uma sociedade mais inclusiva e coesa. Assim, o investimento público na educação não deve ser encarado apenas como um gasto, mas como um investimento essencial no futuro de uma nação e no bem-estar de sua população.

Quanto à percepção do comportamento ou no rendimento dos alunos após a implantação do tempo integral, ouvimos o seguinte:

- Os educandos/as melhoraram o seu rendimento e comportamento, mas ainda tem alguns aspectos comportamentais a serem sanados (Gestor 1);
- Só percebi melhorias no comportamento e no rendimento nas avaliações internas (Gestora 2);
- Os educandos/as estão mais dedicados e comprometidos com as suas aprendizagens, acho que foi muito bom para eles (Gestor 3).

Mesmo com a ressalva de ter que melhorar alguns aspectos comportamentais, os/as gestores mostraram concordar que o rendimento dos/as educandos/as melhorou. Como o 9º ano foi tornado integral recentemente, não se teve a possibilidade de averiguar se o rendimento em nível de avaliações externas melhorou, ficando assim, somente a percepção interna da escola e de

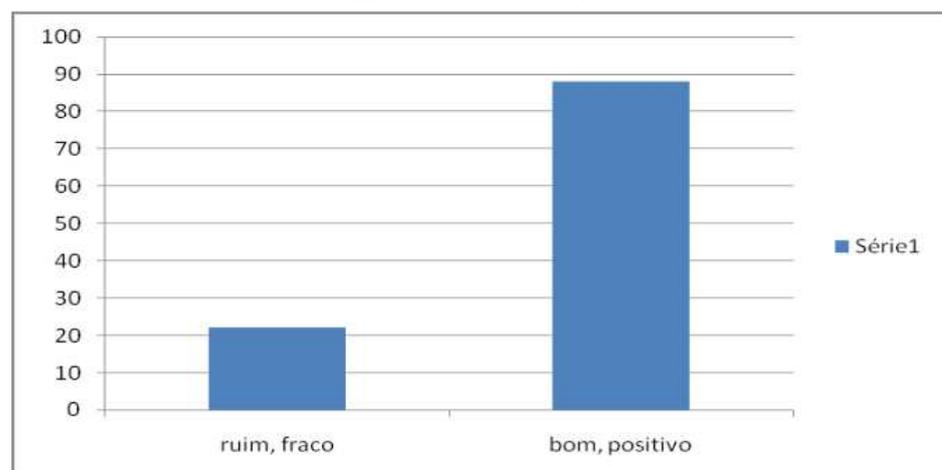
sua gestão, mas essa percepção se alinha com a vista pelos/as professores/as.

Para Gonçalves e França (2013), quando o/a educando/a passa mais tempo na escola, e esta tendo meios para ofertar uma educação de qualidade, o seu rendimento e aprendizagem tendem a se desenvolver, pois lá o/a educando/a estará em contato com processos educacionais desenvolvidos e pensados exatamente para isso.

No tocante à receptividade dos pais em relação ao ensino integral, todos/as afirmaram que as famílias dos/as educandos/as aprovaram a situação dos/as filhos/as passarem o dia na escola. Esta observação alinha-se com a pesquisa realizada por Lobato e Carvalho (2014), em que ouviram as famílias de educandos/as que haviam migrado a um ano para o tempo integral, e perceberam que as famílias foram em sua maioria a favor dessa mudança.

Nessa pesquisa os pais e/ou responsáveis destacam pontos como por exemplo, a segurança e a tranquilidade por saberem que os filhos estavam em segurança, pois a maioria tinha que trabalhar e os/as educandos/as no contraturno da escola em muitos casos, acabavam tendo que ficar sozinhos em casa.

Nesta pesquisa as famílias ouvidas também afirmaram que o rendimento e o comportamento dos/as educandos/as melhoraram com o ensino de tempo integral, o que explica a taxa de aprovação elevada mostrada no gráfico da pesquisa:



Fonte: Lobato e Carvalho (2014)

Mas a família não pode colocar toda a responsabilidade da educação dos/as educandos/as para a escola, como bem nos lembra Imbernón (2009, p.109) “educar integralmente é um processo de transformação, construído mediante o desenvolvimento de uma série de fatores, das quais participam e entrelaçam a família e a escola”.

Esta afirmação alinha-se a última pergunta realizada para os/as gestores/as, que foi em relação se perceberam uma melhoria na relação/participação das famílias no processo educacional das crianças. Os/as gestores/as afirmaram que a melhoria não foi tão significativa quanto a esperada, pois mesmo com o/a educando/a passando o dia todo na escola, as famílias ainda não participavam dos momentos de reunião, nem das atividades de casa que eram enviadas, mantendo um distanciamento muito semelhante ao visto no período regular de ensino.

a ampliação da jornada escolar requer o compartilhamento da tarefa de educar. Nesse contexto, a escola de tempo integral não pode ser vislumbrada como a responsável, sozinha, pela formação da criança ou do adolescente, pelo contrário, ela busca o resgate da família para dentro da escola. Visto que, nos últimos anos, essa parte significativa tem-se ausentado das reuniões, do acompanhamento pedagógico e das atividades diárias de seus filhos (Lobato; Carvalho, 2014, p.872).

Trazer a família para dentro da escola continua sendo um grande desafio, visto no contexto da educação, o processo de ensino integral ainda não conseguiu resolver de maneira efetiva

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final desse trabalho podendo-se afirmar que foi possível através dos instrumentos selecionados, responder ao problema central da pesquisa. Ao construir um trabalho dotado de uma visão dos/as três atores/atrizes diretamente envolvidos no processo de implementação da política pública de tempo integral, foi possível entender muitas variantes desse processo, o que em consequente, ajuda a melhorar a política em si, ampliando os seus impactos nos cotidianos dos/as educandos/as de toda a rede de ensino.

Esta necessidade se explica em função de que faz parte dos planos municipais ir cada vez mais ampliando as escolas de tempo integral, até que consiga contemplar toda a rede e todas as etapas de ensino que são ofertadas pelo município.

Muitos perfis nacionais foram replicados em nível municipal e local, como por exemplo, o gênero dos/as educandos/as e professores/as, ao lado de muitas constatações importantes, de forma a entender quão é complexa e necessária a melhoria dessa política pública.

Melhoria esta que precisa ser ao mesmo tempo alinhada com a ampliação da carga horária, que é preconizada na LDB e o PNDE em vigência, mas que não se finde em somente servir de reforço escolar para disciplinas avaliadas em nível externo, uma vez que as avaliações externas não são o fim da educação.

Os/as educandos/as participantes estão na faixa etária correta, sem apresentarem distorção idade-série, situação diferente da vista a nível nacional, morando próximos da escola seu deslocamento foi facilitado, tendo a sua participação nas atividades extras desenvolvidas de maneira contínua.

Esses/as educandos/as demonstraram conhecer e vivenciar de maneira intensa as atividades extras desenvolvidas no contraturno da escola, mas reclamam na ênfase dada as disciplinas de português e matemática, visão essa compartilhada por inúmeros/as pesquisadores/as da área educacional, que advogam por uma educação que seja integral e emancipatória e que se distancie do conteudismo.

Mesmo reconhecendo que as atividades desenvolvidas os/as ajudam a resolver problemas de aprendizagem que já existiam em sua maioria, mas que

foram ampliados no período da pandemia por COVID-19, os/as educandos/as anseiam por um processo educacional que saia do mero conteudismo, que os façam pensar, serem críticos, e tenham estimulados a sua autonomia.

Ao focar na recomposição da aprendizagem, situação necessária também, a prefeitura municipal esquece ou renega, que as aprendizagens ocorrem de outras formas, espaços e tempos, e que a educação verdadeiramente holística é desenvolvida em vários espaços, não somente dentro de salas de aula.

Por isso que os/as educandos reclamam das atividades desenvolvidas e dos tempos destinados a elas, pois a grade curricular desenvolvida preconiza português e matemática e oferta pouquíssimo tempo para as aprendizagens em nível cultural, esportivo e científico e isso foi mesmo um dos desafios apontado pelos/as próprios/as educandos/as. Daí a recomendação destes/as pela melhoria da organização do currículo, a fim de ofertar uma educação mais diversificada e verdadeiramente integral.

Os/as professores/as e o núcleo gestor também apresentaram similaridades como a idade e o tempo de atuação dentro do ambiente escolar, o que reforçou achados em nível nacional de que os/as professores/as estão envelhecendo e a profissão não está sendo renovada, por conta de inúmeros fatores, como por exemplo, os/as jovens não conseguem visualizar perspectivas positivas nela, tanto no quesito remuneratório, quanto de reconhecimento.

Os/as professores/as concordam com o aumento da carga horária, pois compreendem os ganhos proporcionados pela educação de tempo integral, mas ficou evidente que o modelo adotado não é a educação integral preconizada por Anísio Teixeira ou Paulo Freire, mas sim, uma educação nos moldes conteudistas, que privilegia conhecimentos de disciplinas avaliadas de maneira externa a escola.

Há também fortes críticas tanto dos/as professores/as quando da própria gestão ao processo de formação dos/as profissionais para aderirem a educação de tempo integral, pois o currículo foi mandado de cima para baixo, sem a participação, ou mesmo treinamento dos/as profissionais envolvidos/as no processo, que tiveram que se ajudar para que as dúvidas sobre a nova matriz fossem sanadas ao longo do processo em que as aulas já estavam em

andamento.

Estes dois públicos também concordaram que a escola quando deu início ao processo de tempo integral, não dispunha de espaços adequados, que foram ao longo do processo sendo melhorados, mas é preciso desenvolver para que a educação de qualidade possa se fazer presente na da unidade escolar.

Professores/as e gestores/as também compartilharam a opinião de que o rendimento interno dos/as educandos/as melhorou, assim como o seu comportamento, mas não foi possível aferir se essa melhora será percebida nas avaliações externas, que apesar de não deverem ser parâmetros de desenvolvimento da educação, a rede de ensino de Maracanaú parece se preocupar apenas com ela.

A unidade escolar passou a receber uma maior quantidade de verbas, mas que não conseguiram fazer com que as demandas do ensino integral pudessem ser resolvidas, situação semelhante à vista ao redor do nosso país, onde os investimentos públicos em educação andam muito aquém dos necessários, para que se possa pensar na construção de uma educação de qualidade.

Os/as gestores/as escolares percebem que além dos/as educandos/as as famílias são também beneficiadas, uma vez que são em sua enorme maioria, advindas de camadas sociais menos favorecidas, e que precisam vender a sua força de trabalho, muitos trabalham na informalidade para trazer o sustento para casa.

Tais famílias podem ir em busca de sua sobrevivência mais tranquilamente, pois sabem que no período em que estiverem fora, os seus/as filhos/as estarão dentro da escola, não só resguardados dos perigos e das violências, mas também, aprendendo e se desenvolvendo para que através da educação, possam conseguir quebrar esse ciclo vicioso de exploração.

Mas, mesmo tendo essa visão positiva de que a educação pode transformar a realidade dos seus/as filhos/as, as famílias não melhoraram a sua participação na vida escolar, mantendo distanciamento semelhante ao visto quando a escola era de período regular de ensino.

Assim, finaliza-se este trabalho com a percepção de que a educação desenvolvida na unidade de ensino pesquisada é de tempo integral, mas que precisa se realinhar em seu currículo e práticas para que possa se tornar uma

educação integral. E tal mudança deve partir das diretrizes do próprio município, que precisa, com urgência, entender que os processos educacionais não se restringem apenas a duas disciplinas independentemente de serem avaliadas ou não de maneira externa.

O processo educacional é amplo e complexo, demandando investimentos e ações coordenadas entre município, escola, família e educandos/as, para que possa ser efetivado, principalmente e, quando se fala desses processos em nível de escola de tempo integral.

Uma vez que da maneira como está sendo desenvolvida no município de Maracanaú ela apenas reproduz uma educação pobre, voltada para os pobres, para que não consigam, através da educação, mudar o panorama de miséria em que estão inseridos.

Logo, a política pública de ampliação de tempo integral possui a capacidade de produzir muitos mais impactos para a vida dos/as educandos/as, bastando para isso que o município realize ao longo desses processos, os arranjos necessários, a exemplo do planejamento e treinamento prévio, adequando o prédio e preparando os/as profissionais antes de implantar o tempo integral e não ao longo desse processo. Isto é um imperativo para quando a prefeitura for realizar a implantação em outras unidades escolares, para que os desafios encontrados na escola pesquisada não sejam vistos novamente.

As aprendizagens adquiridas ao longo de todo esse mestrado me acompanharão pela minha vida inteira. Ao finalizar essa marcante produção acadêmica, é indiscutível o alcance de uma visão mais ampliada a respeito das políticas públicas, especialmente sobre a sua condição de melhorar a vida das pessoas, sobretudo, de quem mais precisa da intervenção do Estado, ou seja, a classe trabalhadora.

. A pesquisa mostrou o potencial das políticas públicas, bem como seus desafios e contradições, refletindo a importância da realização de estudos sistemáticos, de modo a dialogar e aprofundar em torno da *política de tempo integral*, assunto tão complexo e heterogêneo, mas também inspirador, como foi constatado neste percurso.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. **Velhice, cuidado e cuidadora:** afinidades e particularidades nas políticas públicas argentinas, uruguaias e brasileiras. Editora CRV, 2023.
- ALMEIDA, Guilherme Silva de. Notas sobre a complexidade do neoconservadorismo e seu impacto nas políticas sociais. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 720-731, set./dez. 2020.
- ALVES, Kelly; LOPES, Amélia; PEREIRA, Fernando. Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 279-301, set. 2021.
- AHREDDINE, Danny; STARLING, Bruno Pimenta. Por um Lugar ao Sol: A política Externa Alemã de Otto Von Bismarck à Guilherme II. **Revista Brasileira De Estudos De Defesa**, [s.l.], v. 7, n. 1, 2020.
- AKERMAN, Marco. *et al.*. Intersectorialidade? IntersectorialidadeS!. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 19, n. 11, p. 4291–4300, nov. 2014.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O Desenvolvimento de Atividades Práticas na Escola: um desafio para os professores de Ciências.Bauru/ SP.. **Ciência & Educação**, Bauru. vol. 17.n. 4, 2011.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, [s.l.], v.34, n.1, Janeiro/Abril, 2019.
- ANDERSON, Perry. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Balanco do neoliberalismo.** Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDERSON, P.. O Brasil de Lula. **Novos estudos CEBRAP**, [s.l.], n. 91, p. 23–52, nov. 2011.
- ARROYO, M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador in: FERRETI, C. Et Alii, **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de educandos/as e mestres. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARAGLIO, Gisele Finatti. **Repensando as políticas públicas.** Clube de autores: 2008.

BARBALET, Jack. Teorias da cidadania. *In*: BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Estampa, 1989.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Políticas Sociais: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti. Questão social e direitos. *In*: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS. 2009.

BERNARDES, Carliene Freitas da Silva; GUIMARÃES, Selva Fonseca. Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar. **RPD**, Uberaba-MG, v.19, n.40, p.01-18, jan./abr. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 17 ago. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6253, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em 14 ago. 2023.

BRASIL. **Programa Segundo Tempo – Modalidades. Diretrizes 2013**. Disponível em: PROGRAMA SEGUNDO TEMPO (aprece.org.br). Acesso em 10 de jun. 2022.

BRASIL.**LEI Nº 11.700**, DE 13 DE JUNHO DE 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento económico brasileiro**.11 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRINHOSA, Mario César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. *In*: LOMBARDI, J.L (org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento económico brasileiro**.11 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CALDERANO, Maria da Assunção *et al.* (org.). **O que o IDEB não conta?: processos e resultados alcançados pela Escola básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade**, [s.l.], n. 140, p. 30–47, jan. 2021.

CALMON, Katya Maria Nasiaseni. A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 19, p. 3-70, 1999. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

CARMO, Ana Lúcia Lopes do; FREITAS, Kamile Lima de. Desafios do ensino em áreas de risco em Maracanaú: entre o aprender e o medo de estar desabrigado. **Revista Educação & Reflexão**, v.10, n.19, 2020.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Brasil contemporâneo e novos padrões de dependência no âmbito do modelo de ajuste rentista-neoextrativista: Crise, Bolsonarismo e Tragédias Brasileiras. *In: X Jornada Internacional de Políticas Públicas*, {ONLINE}, 2021.

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

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. O Desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. **Revista de Políticas Públicas**, UFMA, p. 20-45, 2015.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; GUERRA, Eliana Costa. Brasil no Século XXI na Geopolítica da Crise: para onde apontam as utopias? **Revista de Políticas Públicas**, UFMA, p. 267-280, 2016.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; CASTRO, A. T. B. de. Crise do capital e dilemas do desenvolvimento: padrão brasileiro de inserção no capitalismo mundializado. **Em Pauta**, Rio De Janeiro, v. 11, p. 79-96, 2013.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. vt A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Política social, distribuição de renda e crescimento. *In: FONSECA, A. FAGNANI, E. (Org.). Políticas Sociais, desenvolvimento e cidadania*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CASTRO, Jorge Abrahão de; OLIVEIRA, Maria Gorete de. Políticas públicas e desenvolvimento. *In: MADEIRA, L. M. (Org.). Avaliação de Políticas Públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

CASTRO, Júlia Soares Rosa de; FLEITH, Denise de Souza Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência professor e tipo de escola Criatividade, experiência professor e escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**.

[s.l.], v. 12, n.1, Janeiro/Junho 2008

CAU-BAREILLE, Dominique. Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. **Laboreal**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 59-78, 2014.

CERQUEIRA, C. A.; SAWYER, D. R. O. T. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2007.

CHAKUR, C.R.S.L. (Des)profissionalização professor e formação continuada: situação e perspectivas atuais. *In*: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade** Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COGGIOLA, Osvaldo. **Capitalismo**. Origens e Dinâmica histórica. São Paulo. 2014.

COHN, Amélia. As políticas de abate social no brasil contemporâneo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. n. 109, pp. 129-160, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-129160/109>. Acesso em: 11 de jun. 2023.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORBUCCI, Patrick *et al.* Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. **Políticas Sociais – Acompanhamento e análise**, Brasília, IPEA, 17 v. 2, 2009.

COSTA, Fernando Lira; CASTANHAR, Jose Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969- 992, 2003.

COSTA, G. R.; BATISTA, K. M. A importância das atividades práticas nas aulas de ciências nas turmas do ensino fundamental. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [s. l.], v. 7, n. 12, 2017.

DALIO, Danilo José. Neoconservadorismo, política e crise: ideias força e estratégias de ação. **Pensata**, [s.l.], v. 9, n 2, 2021.

DELALANDE, F. **Lá música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricorde Americana, 2003.

DOHMS, Karina. P. *et al.* Envelhecimento e docência: a busca do bem-estar na construção pessoal e profissional. *In*: FERREIRA, Jackle *et al.* (Org.). **Educação & envelhecimento**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

DOURADO, Luiz Fernando. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.231-248, jul./dez. 2014.

FAGNANI, Eduardo. A política social d governo Lula (2003 – 2010): Perspectiva histórica. **Discussões**. IE/UNICAMP, Campinas, n. 192, 2011.

FAGUNDES, S. M. K. Experimentação nas Aulas de Ciências: Um Meio para a Formação da Autonomia? *In*: GALIAZZI, M. C. et al. **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências**: Uma Aposta de Pesquisa na Sala de Aula. Ijuí: Unijui, 2007.

FERNANDES. Antônio Silva. Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social. *In*: DANTAS, Humberto e JUNIOR, José Paulo M. (orgs). **Introdução à política brasileira**, São Paulo. Paulus. 2007.

FERRO, Maurício. Governo Lula 2023: saiba as principais medidas até agora. **Correio Sabiá**, online. 06 de jun. de 2023. Disponível em: <https://correiosabia.com.br/principais-medidas-governo-lula-2023/>. Acesso em:15 de jun. de 2023.

FIGUEIREDO, Marcos Faria; FIGUEIREDO, Argelina. Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FOOT HARDMAN, Francisco. “O desgoverno Bolsonaro e o Estado de Mal-Estar: desafio à resistência e luta das esquerdas”. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org.). 2021. **Brasil em Colapso**. São Paulo: Editora Unifesp. pp. 121-134.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GARRIDO, Bibiana. **Desmatamento na Amazônia cresceu 56,6% sob governo Bolsonaro**. Disponível em: <https://ipam.org.br/desmatamento-na-amazonia-cresceu-566-sob-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIRARDI, Lisiane Cecchele; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. Distorção idade-série: desafio de uma educação de qualidade para todos. *In*: **Os**

desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor. Governo do Paraná, v.1, 2016.

GONÇALVES, F. d. O.; FRANÇA, M. T. A. **Eficiência na provisão de educação pública municipal:** uma análise em três estágios dos municípios brasileiros. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 271±299, 2013.

GONÇALVES, Maria Oliveira. **Implantação do programa de ampliação de carga horária escolar:** Um estudo de caso. São Paulo: Editora Universitária, 2016.

GONZALEZ, Raimundo *et al.* Regulação das relações de trabalho no Brasil: O marco constitucional e a dinâmica pós-constituente. **Políticas Sociais – Acompanhamento e análise**, Brasília, IPEA, 17 v. 2, 2009.

GRAZIANO DA SILVA, J.; DEL ROSSI, Mauro Eduardo; FRANÇA, Caio Galvão de (Org.). **Fome Zero:** a experiência brasileira. Brasília: MDA, 2010. Disponível em: <http://www.nead.gov.br/portal/nead/nead-especial/>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006.

HERNANDES, P. R.. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 28, n. 108, p. 579–598, jul. 2020.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2022.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/maracanau.html>. Acesso em: 16 de mai. de 2024.

IMBERNÓN, F. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.8-11, ago./out. 2009.

JANUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, volume 36, n. 1, p. 51 - 72, 2002.

KENNAN, George Frost. **O declínio da ordem europeia de Bismarck.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação:** O mestre do impossível. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2012.

LOBATO, I. M.; CARVALHO, D. V. Família e escola de tempo integral: um diálogo necessário na formação do sujeito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 681–874, 2014.

MACHADO, André. **Financiamento da educação**: O impacto do FUNDEF. São Paulo: Editora Educação Moderna, 2015.

MACHADO, Aquidaban Fernadez. Políticas públicas no estado do bem-estar social e no neoliberalismo: Alguns Aspectos. **Direito em debate**. [s.l.], Ano 11, nº 20, jul./dez. 2003.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho professor. **16 Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015

MALHORTA, Naresh Kaill; *et al.* **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação de Maracanaú. **Infraestrutura das escolas municipais**. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/seduc/escolas-municipais/>. Acesso em: 10 de mai. de 2024.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

MERCADANTE, Aloisio. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil**: Análise do governo Lula (2003 – 2010). Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MESQUITA, S.. Ensinar para quem não quer aprender: um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 32, p. e20170115, 2021.

MIANI, Rozinaldo Antônio; OLIVEIRA Gabriela da Costa. As políticas sociais do governo Dilma Rousseff retratadas por meio da charge na imprensa sindical. *In*: 4, Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos. **Anais....** Londrina, 2022.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes, KIILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no brasil: trajetória histórica e legado. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do nascimento. Brasília: MEC, SEB, 2008.

MOURA, Jónata Ferreira de. A feminização da docência na educação infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz: uma discussão panorâmica. **InterEspaço Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**. Grajaú/MA v. 2, n. 5 p. 490-513 jan./abr. 2016.

MUGNOL, Márcio.; GISI, Maria Lourdes. Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do Prouni. *In*: ANPED SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais...** p. 1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NACARATO, Adair E. C. B. Envelhecer é isto... *In*: LIPP, M. E. N. (org.). **O stress está dentro de você**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

NETTO, José Paulo. Em busca da contemporaneidade perdida: a esquerda brasileira pós-64. *In*: MOTA, Carlos G. (Org.). **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação**. São Paulo: Editora SENAC, 2000. p. 219-45.

OFFE, Claus. Algumas contradições do estado Social moderno. *In*: **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do Trabalho**, V. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, Adriana; et al. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. **Anais Educere**, 2008. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/trabalhos7.htm>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo: Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes**. 307 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do currículo**, [s.l.], v.9, n.3, p. 448-458, Setembro a Dezembro de 2016.

PINHEIRO, Armando Castelar, GIAMBIAGI, Fabio GOSTKORZEICZ, Joana. O Desempenho Macroeconômico do Brasil nos Anos 90. *In*: **A economia brasileira nos anos 90** / organizadores Fábio Giambiagi, Maurício Mesquita Moreira. 1. ed. – Rio de Janeiro: BNDES, 1999.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/impressao/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%200%20C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%A3O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%A3O%20ESCOLAR.pdf> . Acesso em 1 mar. 2024.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Brasília: IGEPP, 2013. Disponível em: igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_04.pdf. Acesso em: 19 jun.

2023.

SALGUEIRO, Ana Maria Caldeira. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, [s.l.], v. 22, n. 3, p. 87, 2001.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP. Autores Associados, 2010

SENA, P. O financiamento da Educação de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 268-290, ago./dez. 2014.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; DI GIOVANNI, Geraldo. **A Política Brasileira no Século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2004. 225p.

SILVA, Alessandra Obara Soares. Inexistência ou ineficiência das políticas públicas e controle judicial. **Revista Eletrônica da Faculdade de direito da PUC**, São Paulo, v. 1, p.1-22, 2008.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOARES, Maria da Conceição Silva; FRANGELLA, Rita de Cássia. Micro e macropolíticas de currículo, (des) construção de identidades e produção de diferenças: múltiplas perspectivas de abordagem. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 567-574, set./dez. 2015.

SOUZA, Celina. Dossiê Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPOSATI, Aldaíza Oliveira. Regulação social tardia : característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênios. **Intervenção social**, [s.l.], n.27, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.

UNICEF, **panorama da distorção idade-série no Brasil**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em 1 mar. 2024.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública (Online)**, [s.l.], v. 36, n 5, 2020.

XAVIER, Diego Ricardo. Envolvimento de fatores políticos e socioeconômicos na dinâmica espacial e temporal dos resultados da COVID-19 no Brasil: um estudo de base populacional. **The Lancet Regional Health - Americas**, Volume 10, 2022.

XAVIER, Eliano Santos; SILVA, Thais Domingos Da; SANTOS, Vinícius de Souza. Investimento público na educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento social e econômico no Brasil. **Ciências Sociais Aplicadas**, [s.l.], Edição 127, Out, 2023

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na educação básica**: teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

ZAN, D.; SOUZA, A. N. DE .. Trajetórias profissionais de jovens professoras e professores. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20200092, 2023.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM OS/AS
EDUCANDOS/AS**

1. Qual é o seu gênero?

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Transgênero
- d) Cisgênero
- e) Não-Binário ou Gênero Não-Conforme
- f) Gênero Fluido
- g) Agênero
- h) Bigênero
- i) Andrógino
- j) Gênero Queer
- k) Outros (Especificar): _____"

2. Qual é a sua idade?

- a) Menos de 12 anos
- b) 12-14 anos
- c) 15-17 anos
- d) 18 anos ou mais

3. Em que bairro você mora?

4. Em que ano/etapa você está atualmente?

- a) 8º ano
- b) 9º ano

5. Você participa de atividades extras na escola?

- a) Sim
- b) Não

ENTREVISTA COM OS/AS EDUCANDOS/AS

5. Como você descreveria as atividades extras que você faz na escola?

6. Qual a sua opinião sobre as atividades extras desenvolvidas na escola?

7. As atividades extras desenvolvidas no tempo integral na sua visão lhe ajudam em algum quesito de sua vida?

8. O que você acha sobre o tempo destinado para as atividades extras?

9. Quais são os maiores desafios que existem nessas atividades extras?

10. O que você mais gosta nas atividades extras desenvolvidas na escola?

11. O que você acha que poderia ser melhorado nas atividades extras que você faz na escola?

12. Quais recursos nas atividades extras você acha que são mais úteis para aprender coisas novas?

13. Fique à vontade para se posicionar sobre o que não foi abordado em relação à Escola em Tempo Integral:

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM OS/AS
PROFESSORES/AS
PERFIL DOS PROFESSORES/AS**

1. Qual é o seu gênero?

- | | |
|---|---------------------------------|
| a) Masculino | f) Gênero Fluido |
| b) Feminino | g) Agênero |
| c) Transgênero | h) Bigênero |
| d) Cisgênero | i) Andrógino |
| e) Não-Binário ou Gênero Não-
Conforme | j) Gênero Queer |
| | k) Outros (Especificar): _____" |

2. Qual é a sua idade?

- a) De 20 a 30 anos
- b) De 31 a 40 anos
- c) De 41 a 50 anos
- d) Mais de 50 anos

3. A quanto tempo você trabalha na educação?

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 6 a 10 anos
- c) De 11 a 20 anos
- d) De 25 a 30 anos
- e) Mais de 30 anos

4. A quanto tempo você trabalha nessa escola?

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 6 a 10 anos
- c) De 11 a 20 anos
- d) De 25 a 30 anos
- e) Mais de 30 anos

5. Qual disciplina você ministra na escola ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Inglês |
| <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> Ciências |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Religião |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Outros : _____ |

ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

1) Qual é a sua opinião sobre o aumento da carga horária trazido pelas atividades extras na escola?

2) Quais foram as adequações realizadas no currículo escolar para atender ao ensino de tempo integral?

3) Como você percebe o engajamento dos/as educandos/as nas atividades propostas após a ampliação da carga horária?

4) Na sua opinião, como a escola se encontra para receber os/as educandos/as para o ensino integral?

5) Qual é a sua opinião pessoal acerca do ensino integral desenvolvido na unidade escolar em que você atua?

6) Como você avalia o rendimento escolar dos/das educandos/as melhorou?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM O NÚCLEO GESTOR
DA ESCOLA
PERFIL DO NÚCLEO GESTOR**

1. Qual é o seu gênero?

- | | |
|---|---------------------------------|
| a) Masculino | f) Gênero Fluido |
| b) Feminino | g) Agênero |
| c) Transgênero | h) Bigênero |
| d) Cisgênero | i) Andrógino |
| e) Não-Binário ou Gênero Não-
Conforme | j) Gênero Queer |
| | k) Outros (Especificar): _____" |

2. Qual é a sua idade?

- a) De 20 a 30 anos
- b) De 31 a 40 anos
- c) De 41 a 50 anos
- d) Mais de 50 anos

3. A quanto tempo você trabalha na educação?

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 6 a 10 anos
- c) De 11 a 20 anos
- d) De 25 a 30 anos
- e) Mais de 30 anos

4. A quanto tempo você atua no núcleo gestor dessa escola?

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 6 a 10 anos
- c) De 11 a 20 anos
- d) De 25 a 30 anos
- e) Mais de 30 anos

ENTREVISTA COM O NÚCLEO GESTOR

- 1) Por quais reformas estruturais a escola passou por para se adequar ao ensino integral?

- 2) Os/as professores/as passaram por adaptação ou algum treinamento para assumir o ensino integral? Como foi este processo?

- 3) A escola passou a receber mais verbas para manter o ensino integral e investir em melhorias estruturais?

- 4) Como você percebe o comportamento ou no rendimento dos/as educandos/as após a implantação do tempo integral?

- 5) Qual é a receptividade dos pais em relação ao ensino integral?

- 6) Em relação à integralidade do ensino o que você tem percebido na relação/participação das famílias no processo educacional das crianças?

APÊNDICE D – TCLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ [Nome do Pai/Mãe ou Responsável Legal], autorizo a participação do meu filho/minha filha, _____ [Nome do Educando/as], matriculado(a) na EMEF. Professora Maria de Lourdes Silva no _____ [Ano/Série], a participar da pesquisa intitulada " A política de educação integral: um estudo de caso numa escola de ensino fundamental (Maracanaú-ce)", conduzida pela pesquisadora Maria Sulamita Gonçalves de Lima Campos.

Objetivos da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo principal avaliar os resultados da Política de Educação Integral na perspectiva dos/as educandos/as dos anos finais da EMEF Professora Maria de Lourdes Silva, em Maracanaú. Especificamente, pretendemos:

1. Investigar o modelo de educação integral implantado na escola.
2. Relacionar o rendimento escolar dos/as educandos/as às diretrizes de Educação Integral vigente.
3. Observar como os/as educandos/as visualizam essa política pública em seus cotidianos.

Procedimentos:

Seu filho/filha será convidado(a) a participar de entrevistas individuais ou em grupo e a preencher questionários relacionados aos tópicos da pesquisa. As informações coletadas serão confidenciais e usadas apenas para fins acadêmicos. O nome do seu filho/filha não será divulgado em nenhuma publicação resultante da pesquisa.

Confidencialidade e Privacidade:

As informações coletadas durante a pesquisa serão mantidas em sigilo. Quaisquer dados coletados serão utilizados somente para fins de análise estatística e acadêmica, não sendo identificadas quaisquer informações pessoais.

Participação Voluntária:

A participação do meu filho/minha filha nesta pesquisa é voluntária. Ele/ela pode se recusar a participar, e sua recusa não terá impacto em sua relação com a escola.

Riscos e Benefícios:

A pesquisa não envolve riscos significativos para os participantes. Os benefícios incluem contribuir para uma compreensão mais profunda dos resultados da Política de Educação Integral.

Contato:

Caso tenha alguma pergunta ou preocupação sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com [Seu Nome] através do e-mail [Seu E-mail] ou do telefone [Seu Número de Telefone].

Concordância:

Eu li e entendi os propósitos, procedimentos, confidencialidade e riscos associados a esta pesquisa. Eu entendo que meu filho/minha filha pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalização. Eu concordo com a participação dele/dela nesta pesquisa.

Assinatura do Pai/Mãe ou Responsável Legal:

Data: _____

Assinatura da Pesquisadora:

Data: _____

APÊNDICE E – FOTOS DA ESCOLA PESQUISADA





