



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

SOLANGE MENESES LIMA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO
INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ(CE): PERCEPÇÃO DE GESTORES
ESCOLARES E PROFESSORES**

FORTALEZA

2025

SOLANGE MENESES LIMA

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO
INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ(CE): PERCEPÇÃO DE GESTORES
ESCOLARES E PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Avaliação de políticas
públicas.

Orientador: Prof. Dr. David Moreno
Montenegro

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L71a Lima, Solange Meneses.
Avaliação da implementação da política educacional de Tempo Integral no município de Aquiraz (CE) :
Percepção de gestores escolares e professores / Solange Meneses Lima. – 2025.
98 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. David Moreno Montenegro.
1. Educação em Tempo Integral. 2. Educação Integral. 3. Políticas Públicas. I. Título.
CDD 320.6
-

SOLANGE MENESES LIMA

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO
INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ (CE): PERCEPÇÃO DE GESTORES
ESCOLARES E PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Avaliação de políticas
públicas.

Aprovada em: 24/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. David Moreno Montenegro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Prof. Dr. João Paulo Bandeira de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

A Deus.

Aos meus filhos, Anderson, Jéssica e Christian.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela fé que me sustentou na realização deste trabalho.

Aos meus filhos, Anderson, Jéssica e Christian, que souberam compreender os momentos de ausência dedicados aos estudos.

Aos meus pais, Borges e Socorro, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me na concretização dos meus sonhos.

Ao meu orientador, professor Dr. David Montenegro, pelo incentivo e pela orientação ao longo da pesquisa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, pelo compromisso e excelência na formação educacional.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões e sugestões compartilhadas ao longo da jornada.

À Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz, pela iniciativa de investir e acreditar no desenvolvimento profissional de seus servidores.

Aos companheiros de trabalho, Jairo e Adalbênia, pelo apoio e compreensão.

A todos que acreditam na educação como instrumento de transformação humana.

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.”
(Teixeira, 1936, p.58)

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará e trata da implementação da política pública das escolas de tempo integral no município de Aquiraz (CE), refletindo a expansão dessa política em consonância com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), que propõem a oferta do tempo integral em, no mínimo, 50% das instituições de ensino, alcançando 25% dos estudantes. O estudo tem como objeto a implementação da política nas escolas de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção e João Pires Cardoso, consideradas escolas-piloto nesse processo, e busca responder à seguinte questão norteadora: como se deu a implementação da política educacional de tempo integral, nos anos de 2022 e 2023, na percepção de gestores e professores da rede de ensino? Essa pergunta central é complementada por outras indagações: qual a percepção dos gestores escolares e professores sobre a escola de tempo integral no município de Aquiraz? Até que ponto a implementação dessa política favorece a aprendizagem dos estudantes da rede municipal? O objetivo geral é avaliar a implementação da política educacional de tempo integral, a partir da percepção de gestores e professores da rede municipal de Aquiraz (CE), e os objetivos específicos são: investigar a percepção de gestores e professores sobre a implementação da política no município; verificar suas impressões sobre o funcionamento das escolas de tempo integral; e avaliar em que medida essa política tem favorecido a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando, para a coleta de dados, análise documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores administrativos, pedagógicos e professores. A análise dos dados revelou que a implementação das escolas de tempo integral enfrentou diversos desafios, desde a ausência de infraestrutura adequada até a resistência inicial por parte das famílias; no entanto, após dois anos de execução, observa-se maior integração entre os sujeitos envolvidos, melhor compreensão dos processos de implementação e resultados mais expressivos em termos de aprendizagem e participação dos estudantes.

Palavras-chave: educação em tempo integral; educação integral, políticas públicas.

ABSTRACT

This research was carried out as part of the Professional Master's Degree in Public Policy Evaluation (MAPP) at the Federal University of Ceará. It discusses the implementation of the public policy of full-time schools in the municipality of Aquiraz (CE). The study reflects the expansion of the public policy of full-time schools, in line with target 6 of the National Education Plan (PNE) and the State Education Plan (PEE) to offer full-time education in at least 50% of educational institutions, to 25% of students. With this in mind, the object of this study is the implementation of this policy in the following primary schools: Isidoro de Sousa Assunção and João Pires Cardoso. These schools are considered pilot schools for this action. The guiding questions of the research are: how was the implementation of the full-time education policy in 2022 and 2023 perceived by school managers and teachers? This guiding question will be complemented by the following questions: What is the perception of school managers and teachers about the full-time school in the municipality of Aquiraz (CE)? To what extent does the implementation of full-time schools in the municipality of Aquiraz favor the learning of students in the network? The general objective of the study is to evaluate the implementation of the Full-Time Education Policy in the perception of managers and teachers in the municipal network of Aquiraz (CE). The specific objectives are: a) to investigate the perception of school managers and teachers about the implementation of the full-time education policy in the municipality of Aquiraz; b) to verify the perception of school managers and teachers about the full-time school in the municipality of Aquiraz (CE); c) to evaluate whether the implementation of full-time schools in the municipality of Aquiraz favors the learning of students in the municipal school system. The research's methodological approach is predominantly qualitative. Data was collected using document analysis and semi-structured interviews with administrative and pedagogical managers and teachers. After analyzing all the material, it was possible to conclude that the implementation of full-time schools in Aquiraz went through several challenges, ranging from the lack of adequate structure to parents' disbelief. However, today, two years after the start of this implementation process, it can be said that the work has seen greater integration between those involved in the process, as well as a greater understanding of the dynamics of implementing the policy, in addition to more significant results in student learning and participation.

Keywords: comprehensive education; full-time education; public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização geográfica de Aquiraz	57
Figura 2 – Fachada da EMEF Isidoro de Sousa Assunção	58
Figura 3 – Fachada da EMEF João Pires Cardoso	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Curricular EEMTT- ano de 2012.....	44
Quadro 2 – Quadro de Pessoal EMEF Isidoro de Sousa Assunção.....	58
Quadro 3 – Dependências físicas da EMEF Isidoro de Sousa Assunção.....	59
Quadro 4 – Infraestrutura da EMEF João Pires Cardoso	61
Quadro 5 – Quadro de Pessoal EMEF João Pires Cardoso	63
Quadro 6 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	63
Quadro 7 – Base diversificada trabalhada nas ETI do município de Aquiraz (CE).....	77

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
CAICS	Centro de Atenção Integral a Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
CNI	Confederação Nacional da Indústria
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Professor Diretor de Turma
PEE	Plano Especial de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNME	Programa Novo Mais Educação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEP	Plano de Expansão da Educação Profissionalizantes
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO	18
2.1 Tipos de Políticas Públicas.....	19
2.2 Políticas Públicas Educacionais	19
2.2.1 Políticas Públicas Educacionais: aspectos históricos	21
2.2.2 Políticas Públicas Educacionais e a Revolução de 1930	24
2.2.3 Políticas Públicas Educacionais e o Estado Novo	25
2.2.4 Políticas Públicas Educacionais e a República	27
2.2.5 Políticas Públicas Educacionais e a Ditadura Militar.....	28
2.2.6 Políticas Públicas Educacionais e a Redemocratização da Educação	30
3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	34
3.1 Contextualizando Educação Integral no Brasil.....	35
3.2 Educação Integral no Estado do Ceará.....	42
3.3 Educação Integral no município de Aquiraz	47
4 METODOLOGIA DO ESTUDO	52
4.1 Aspectos éticos da pesquisa	52
4.2 Caracterização da pesquisa	53
4.3 Locus da pesquisa.....	55
4.3.1 Cidade onde estão situadas as escolas pesquisadas	55
4.3.2 EMEF Isidoro de Sousa Assunção.....	57
4.3.3 EMEF João Pires Cardoso	60
4.4 Participantes da pesquisa	63
4.4.1 Critério de inclusão	64
4.4.2 Critério de exclusão.....	64
4.5 Etapas da pesquisa	65
5 ANALISANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS.....	70
5.1 Política Educacional de Tempo Integral no município de Aquiraz: percepção dos Gestores escolares.....	70
5.2 Implementação da escola de tempo integral no município de Aquiraz: percepção dos professores.....	74
5.3 Escolas de tempo integral no município de Aquiraz e a aprendizagem dos educandos	80

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	96
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	98

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas resultam de ações que se manifestam em um determinado contexto social e que, de alguma forma, exigem a intervenção ou regulação do Estado. Assim, estruturam-se a partir de interesses coletivos e recursos sociais, cabendo à avaliação cumprir um papel essencial nesse processo. Dessa forma, compreende-se que as políticas públicas educacionais precisam refletir os novos diálogos estabelecidos no ambiente escolar, especialmente aqueles voltados à redução das desigualdades educacionais (Penteado; Boneti, 2013).

Com o objetivo de dialogar sobre as políticas educacionais voltadas à implementação das escolas de tempo integral — uma temática atual e necessária diante dos desafios da educação contemporânea —, a presente pesquisa propõe-se a analisar essa política no município de Aquiraz, considerando a percepção de gestores escolares e professores sobre o processo de sua implementação.

Nos últimos anos, a educação brasileira tem passado por diversas transformações que exigem do sistema educacional adequações às mudanças sociais, econômicas e culturais, viabilizando ações que respondam às necessidades da população e contribuam para seu bem-estar. Nesse cenário, as políticas públicas educacionais emergem como um conjunto de ações prioritárias voltadas à resolução de demandas estruturais da sociedade, sendo a política de tempo integral compreendida como um instrumento de fortalecimento do processo de ensino no Brasil.

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Esse direito é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que, em seu Artigo 34, inciso II, determina que a ampliação da jornada escolar deve ocorrer de forma progressiva, conforme critérios estabelecidos pelas instituições de ensino, o que reforça a necessidade de implementação do tempo integral nas redes públicas de educação. Assim, em consonância com os dispositivos legais mencionados, a educação no Brasil é, inquestionavelmente, um direito garantido (Brasil, 1996).

No entanto, embora seja um direito, a proposta de ampliação da carga horária só

deu início em 2007, com o Programa Mais Educação¹. Ao longo de seu desenvolvimento, esse programa demonstrou que a simples ampliação da jornada escolar não era suficiente para garantir uma educação verdadeiramente integral. Tornou-se evidente a necessidade de aprimorar a proposta, considerando aspectos pedagógicos, estruturais e organizacionais. Nesse contexto, surgiu a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Essa normativa afirma, em seu artigo 36, que se considera período integral a jornada escolar organizada em, no mínimo, sete horas diárias, totalizando uma carga horária anual de, pelo menos, mil e quatrocentas horas (Brasil, 2010). Reforçando esse entendimento, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 para o decênio 2014–2024, apresenta a ampliação da jornada escolar como uma das diretrizes fundamentais. Em sua Meta 6, o PNE define as orientações para a implementação da Educação em Tempo Integral, estabelecendo objetivos e metas que buscam garantir o direito à educação integral de qualidade para todos os estudantes.

Baseado nestes documentos norteadores, surgiu o Plano Municipal de Educação de Aquiraz², que, deixa estabelecido em sua meta 08 a Oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos do Ensino Fundamental, e 50% da Educação Infantil, até o último ano de vigência do referido documento. Neste contexto, visando atender a meta 06 do Plano Nacional e a meta 08 do Plano Municipal, no ano de 2022 foi implementada a Educação de Tempo Integral em três unidades de Ensino fundamental do município de Aquiraz, com o objetivo de avançar no desenvolvimento da aprendizagem e otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, favorecendo a formação integral do educando.

Partindo dessa articulação, a escolha deste tema justifica-se pelo profundo interesse da pesquisadora em abordar questões pertinentes ao sistema educacional no qual está inserida há vinte e seis anos como profissional. Sua trajetória inclui experiências em sala de aula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bem como atuação como gestora escolar e formadora de professores dos anos iniciais. Além disso, a pesquisa se justifica pelo compromisso da proponente com a promoção de um ambiente educacional mais equitativo e voltado à excelência, reafirmando sua dedicação à melhoria contínua da qualidade da educação pública.

¹ O Programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas.

² Plano Municipal de Educação de Aquiraz, com vigência de 2015 a 2024. Criado a partir do Plano Nacional de Educação.

O estudo também se justifica pela trajetória pessoal e profissional da proponente, que ao longo de sua carreira na rede municipal de ensino acumulou compreensões empíricas sobre as dinâmicas educacionais e as necessidades específicas dos alunos. Atualmente, a pesquisadora ocupa o cargo de técnica na Secretaria de Educação, na coordenação de planejamento, onde testemunha as limitações do sistema educacional para atender plenamente às demandas acadêmicas e sociais dos estudantes. Esse contexto, de forma geral, motivou a decisão de investigar como a adoção das escolas de tempo integral pode potencializar o aprendizado e o desenvolvimento dos educandos no município de Aquiraz, Ceará.

Essa posição na coordenação de planejamento permite à proponente acessar dados cruciais, como indicadores de desempenho escolar e feedbacks dos diversos atores envolvidos no processo educativo. Essas informações são fundamentais para embasar as análises e contribuir com recomendações fundamentadas em evidências para a melhoria contínua da educação em Aquiraz. Portanto, o estudo visa não apenas ampliar o conhecimento acadêmico na área educacional, mas também fornecer insights práticos que possam orientar políticas públicas mais eficazes e inclusivas para o ensino integral na rede municipal.

Diante do exposto, o presente estudo, parte de questões norteadoras. Sendo que, os objetivos apresentados a seguir buscam responder à questão norteadora: como se deu a implementação da Política Educacional de tempo integral nos anos de 2022 e 2023 na percepção de gestores e professores da rede de ensino? Está questão norteadora será complementada pelos seguintes questionamentos: Qual a percepção dos gestores escolares e dos professores sobre a escola de tempo integral no município de Aquiraz? Até que ponto a implementação das Escolas de Tempo Integral no município de Aquiraz favorece a aprendizagem dos estudantes da rede?

Para responder aos questionamentos apresentados, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar a implementação da Política Educacional de Tempo Integral a partir da percepção de gestores e professores da rede municipal de Aquiraz. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) investigar a percepção dos gestores escolares e professores sobre a implementação da Política Educacional de Tempo Integral no município de Aquiraz (CE); b) verificar a percepção desses atores em relação à escola de tempo integral no município; e c) avaliar em que medida a implementação das escolas de tempo integral favorece a aprendizagem dos educandos da rede municipal de ensino.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não há obrigatoriedade de partir de uma hipótese. Conforme Flick (2013), na pesquisa qualitativa, os dados são observados inicialmente, e a partir deles são formuladas as perguntas de pesquisa. Essas perguntas são então respondidas com o apoio do referencial teórico, buscando-se realizar uma análise interpretativa dos dados

coletados.

Para atender aos objetivos da pesquisa, será adotada a abordagem metodológica qualitativa, com a tipologia de estudo de caso. Esses pressupostos metodológicos são amplamente utilizados em pesquisas sociais, o que justifica sua aplicação neste estudo. Segundo Gil (2008), a pesquisa social tem como principal objetivo encontrar soluções para problemas por meio de métodos científicos. Entretanto, entende-se que o papel da pesquisa social também envolve a aplicação de uma metodologia científica para a aquisição de novos modelos de conhecimento. Dessa forma, a escolha da abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender a política pública de implementação das escolas de tempo integral.

Ressalta-se ainda que o estudo se apoia teoricamente em documentos oficiais do Ministério da Educação, bem como nas contribuições de autores como Anísio Teixeira, Cavaliere (2014), Cavalcante (2017), Coelho (2009), Colares (2018), Coata (2010), Gioto (2012), Gussi (2014, 2017), Moll (2012), Minayo (2010) e Rodrigues (2008, 2011). Acredita-se que esses referenciais fornecerão subsídios importantes para enriquecer e fundamentar este estudo.

O estudo está organizado em cinco seções. A primeira parte apresenta a introdução; a segunda, a fundamentação teórica por meio da revisão da literatura, abordando políticas públicas, políticas educacionais e os referenciais norteadores das Escolas de Tempo Integral no Estado do Ceará e na rede municipal de Aquiraz. A terceira seção expõe a metodologia da pesquisa, enquanto a quarta traz os resultados da investigação realizada nas duas escolas pioneiras na implementação do tempo integral em Aquiraz. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais do trabalho.

Assim, a dissertação busca contextualizar a implementação das escolas de tempo integral, discutindo, principalmente, aspectos relacionados ao tempo, espaço, currículo e suas múltiplas dimensões na perspectiva de estudantes e gestores. A relevância dessa proposta encontra respaldo na legislação vigente, prevista na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014). Dessa forma, acredita-se que este estudo seja relevante para todos os profissionais do magistério, especialmente para professores, gestores escolares e gestores municipais de Aquiraz, pois permitirá avaliar a política pública de implementação das escolas de tempo integral no município. Além disso, a pesquisa contribuirá para a comunidade acadêmica e para a produção de conhecimento. Espera-se ainda que, por meio dessa proposta, o município de Aquiraz possa se tornar uma referência em políticas públicas voltadas à implementação das escolas de tempo integral.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

Política pública é uma expressão que busca definir uma situação específica dentro do campo da política. Para compreendermos melhor essa definição, é importante analisar o significado de cada palavra separadamente: política é uma palavra de origem grega, “*politiko*”, que expressa a condição de participação do indivíduo livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a polis. Já a palavra pública tem origem latina, “*publica*”, e significa povo, do povo. Portanto, o termo política pública, etimologicamente, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade.

As discussões sobre políticas públicas vêm ganhando destaque e despertando o interesse de muitos pesquisadores. Diversos conceitos ajudam a compreender esse termo: para Lynn (1980), políticas públicas são um “conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”; Peters (1986) as define como a soma das atividades governamentais que, direta ou indiretamente, influenciam a vida dos cidadãos; Dye (1984) considera que políticas públicas são o que o governo escolhe fazer ou não fazer; e, para Lasswell (1958), consistem em responder às perguntas: quem ganha o quê, por quê e que diferença isso faz.

Percebe-se, em consonância com esses autores, que políticas públicas estão diretamente ligadas à prestação de serviços do poder público para atender às necessidades da sociedade. Ou seja, compreendem todas as ações ou omissões do governo em relação ao seu povo. Essas ações precisam ser constantemente analisadas para verificar sua eficácia ou para propor mudanças em seu curso.

Ao estudarmos políticas públicas, deparamo-nos com as ações governamentais. Dependendo do foco, pode-se falar de política ou políticas de um governo, refletindo diferentes níveis de ênfase nas ações em questão. Vale destacar que o processo de formulação de políticas envolve várias etapas, que expressam respostas do poder público às demandas sociais diversas (Santos, 2021). Segundo Souza (2018, p. 13), esse processo é o meio pelo qual os governos transformam seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças desejadas na realidade.

Azevedo (2013) ressalta que política pública é uma atribuição do governo, significando que a sociedade civil não é responsável direta nem agente implementador dessas políticas. No entanto, o povo faz política. O filósofo e historiador Foucault (1979) enfatiza que todas as pessoas fazem política, inclusive consigo mesmas, pois, ao resolver conflitos e tomar decisões sociais ou pessoais, estão envolvidas em processos políticos. Para Foucault, as

decisões diante dos choques de interesses configuram formas de organização política, que podem ser econômicas, étnicas, de gênero, culturais, religiosas, entre outras.

2.1 Tipos de Políticas Públicas

De acordo com Azevedo (2013), existem três tipos de políticas públicas: redistributivas, distributivas e regulatórias. As políticas públicas redistributivas consistem na redistribuição de renda por meio de recursos e/ou financiamento de equipamentos e serviços públicos (Azevedo, 2003, p. 38). Exemplos incluem programas como Bolsa Família, bolsa universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU, e descontos nas contas de energia e água para famílias de baixa renda, entre outros. Esse tipo de política tem como objetivo reduzir as desigualdades sociais.

As políticas públicas distributivas referem-se às ações cotidianas que todo governo precisa realizar, como a oferta de equipamentos e serviços públicos de forma pontual ou setorial, conforme a demanda social. Exemplos incluem podas de árvores, reparos em escolas, projetos de reflorestamento e limpeza de lagoas. Em geral, o financiamento dessas ações é feito pela sociedade como um todo, por meio do orçamento geral do estado ou município.

Já as políticas públicas regulatórias são aquelas que envolvem a elaboração de leis que autorizam e regulamentam o governo para executar ou não determinadas políticas redistributivas ou distributivas. Enquanto as políticas redistributivas e distributivas são de responsabilidade do poder executivo, a regulatória é essencialmente campo de atuação do poder legislativo. Esse tipo de política é fundamental, pois é por meio dela que os recursos públicos são liberados para a implementação das demais políticas.

2.2 Políticas Públicas Educacionais

Diante do contexto atual da sociedade brasileira, especialmente no campo educacional, evidencia-se a necessidade de compreender o fortalecimento das políticas educacionais no Brasil. Considerando que políticas públicas consistem em toda ação ou omissão por parte do governo, as políticas públicas educacionais referem-se a tudo aquilo que o Estado faz ou deixa de fazer no âmbito da educação. Assim, a educação configura-se como um tema amplo quando se trata das políticas educacionais, uma vez que estas representam um direcionamento específico do tratamento dado à educação, geralmente vinculado às questões escolares. Pode-se afirmar que as políticas públicas educacionais dizem respeito,

predominantemente, à educação escolar. Ressalta-se tal observação, pois a educação é um fenômeno que transcende os limites do ambiente escolar.

Sabe-se que a escola constitui um espaço próprio para o fazer educacional, operando como uma comunidade que articula diferentes atores do processo educativo: alunos, professores, gestores, servidores, pais e o Estado. Dessa forma, as políticas públicas educacionais referem-se às decisões governamentais que incidem sobre o ambiente escolar, entendido como espaço de ensino e de aprendizagem. Tais decisões envolvem aspectos como: construção da infraestrutura escolar, contratação de profissionais, formação docente, planos de cargos e carreiras, valorização profissional, definição da matriz curricular, gestão escolar, entre outros (OLIVEIRA, 2010).

Entretanto, as políticas educacionais podem manifestar-se em diferentes níveis, e não apenas no âmbito do governo central. Assim, tornam-se objeto de interesse e análise da política educacional as diversas iniciativas do poder público, em suas múltiplas instâncias e esferas de atuação. A abrangência dessas políticas é ampla, na medida em que se referem a planos educacionais de largo escopo, alcançando cada escola e até mesmo as salas de aula. A escola, portanto, não se limita a ser "um mero reverso das políticas" (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 16), mas configura-se como um espaço de reconstrução e inovação, fornecendo subsídios para a formulação de novas diretrizes educacionais.

Nesse sentido, em consonância com Brandão (2006, p. 7), é possível perceber o quanto é necessário que o Estado promova uma educação de qualidade aos cidadãos, considerando que esta é imprescindível para o pleno exercício das múltiplas funções sociais do indivíduo.

[...]ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 2006, p. 7).

Em consonância com a perspectiva de Oliveira (2010), as políticas públicas educacionais são compreendidas como aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo e organizando a educação escolar. Essa modalidade de educação — orientada, moderna e massificada — remonta à segunda metade do século XIX, tendo se desenvolvido desde o período imperial, em consonância com o avanço do capitalismo. Tal processo estende-se até a era da globalização, mantendo, em muitos casos, um caráter reprodutivo, sobretudo em

contextos marcados pela redução dos investimentos públicos, como ocorre nos países que adotam políticas de ajuste neoliberal.

Nesse sentido, para compreender o percurso das políticas públicas educacionais no Brasil, é fundamental realizar uma análise histórica com base em estudos de autores especializados na temática. A trajetória das políticas educacionais brasileiras é marcada por diversas rupturas e transformações, cujos efeitos ainda repercutem na educação nacional contemporânea. Ressalta-se que, ao conhecer esse processo histórico, torna-se possível compreender os desafios atuais enfrentados pela educação brasileira e propor soluções que visem à melhoria do sistema educacional. Dessa forma, a seguir, serão examinados alguns períodos significativos da história da educação no Brasil.

2.2.1 Políticas Públicas Educacionais: aspectos históricos

De acordo com Nunes (2008), a formação da sociedade brasileira foi fortemente influenciada pela política educacional implementada em território nacional. Inicialmente, essa política foi concebida e desenvolvida por estrangeiros e pela própria sociedade brasileira.

No período imperial foram criadas várias instituições de pesquisas, algumas delas continuam funcionando até hoje. Dentre tais instituições é possível citar o Museu Paraense, criado por Emílio Goeldi em 1885, o Instituto Agrônomo, criado pelo Governo Imperial em 1887, em Campinas. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi criado em 1873, por ato do Governo Imperial. Em Recife, dentre as muitas obras encomendadas, entre 1840 e 1846 ao engenheiro Francês Louis Vauthier, estava o Teatro Santa Izabel (Nascimento, 1999, p. 32).

Além da disseminação de instituições de ensino e pesquisa, foi também durante esse período que se sancionou a primeira lei da educação brasileira — a Lei de 15 de outubro de 1827 —, a qual vigorou por mais de cem anos. Sobre essa legislação, Nunes (2008) afirma:

Mas, apesar dos pontos negativos, a Lei de 15 de outubro de 1827 foi a única tentativa de organização do ensino primário até 1946, quando, no Ministério da Educação integrando o Governo Provisório do Dr. José Linhares, que respondia pela Presidência da República após a deposição de Getúlio Vargas, Raul Leitão da Cunha baixou o Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, sob o rótulo de Lei Orgânica do ensino primário (Nunes, 2008, p. 39).

A referida lei pode ser considerada o marco inicial das políticas públicas educacionais no Brasil, regulamentando diversos aspectos fundamentais para o funcionamento da educação no país e estabelecendo procedimentos comuns a todo o território nacional.

Composta por dezessete artigos, a legislação trata de temas relevantes, tais como a expansão das escolas públicas, a remuneração dos professores, a metodologia de ensino, o currículo, a reprovação, a matrícula e a criação de escolas para meninas. Diante de sua importância histórica, destacam-se, a seguir, seus principais artigos:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução. Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação. Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Lei de 15 de outubro, art. 1 ao 4, 1827).

De acordo com os artigos mencionados, embora a referida lei não tratasse da organização em classes, cursos ou seções, nem estabelecesse uma divisão dos conteúdos a serem trabalhados, é possível perceber que ela contemplava alguns aspectos relevantes, tais como: a expansão das escolas, a remuneração dos professores, as condições do espaço físico e a aprendizagem dos alunos. No entanto, muitos foram os desafios enfrentados pelos governantes para implementar os dispositivos legais descritos na legislação vigente. Outro ponto a ser destacado é que o governo monárquico garantia acesso apenas às escolas chamadas de primeiras letras.

Segundo Souza (2018), com o fim do período imperial e o início da República da Espada (1889–1894), ocorreram diversas mudanças na sociedade brasileira, impulsionando o crescimento econômico e, principalmente, favorecendo a construção de uma identidade nacional. Nesse contexto, a educação assumiu o papel de instrumento de moralização e civilização da nação, fortalecendo os ideais do novo regime político. Assim, a política educacional passou a comungar com o projeto social da nação brasileira, evidenciando a urgência de sua expansão em todo o território nacional e consolidando os ideais republicanos.

Nesse cenário, no início do século XX, a educação brasileira passou a ocupar um lugar de destaque na estrutura política, sendo considerada o caminho pelo qual o país deixaria para trás um estágio de estagnação e condições sociais degradantes, rumo ao desenvolvimento.

A base para tal avanço seria a cultura escolar, que visava conduzir a população à disciplina, à qualificação para o trabalho, ao fortalecimento da economia, à fixação do homem no campo e à consolidação da nova ordem instituída (SOUZA, 2018).

As políticas educacionais passaram a ganhar força à medida que o Estado priorizava a construção de escolas em locais estratégicos das cidades, evidenciando uma nova concepção de instrução escolar e mobilizando a vida da sociedade. As relações de trabalho dos profissionais da educação também passaram por profundas transformações. Acreditava-se, à época, que estavam sendo lançadas as bases para a implantação do Sistema Educacional Brasileiro e para a consolidação da cultura escolar (SOUZA, 2018).

Sobre essa nova fase da escolarização no Brasil, Cardoso (2000) afirma que o governo adotou o método intuitivo como base para a organização escolar, o que exigiu a formação de professores capacitados para atuar de acordo com essa nova concepção pedagógica. Já não bastava apenas ensinar: era preciso ensinar segundo os princípios da pedagogia dos processos intuitivos. Essa exigência de qualificação profissional levou o Estado a estudar as relações entre a criação dos sistemas nacionais de ensino, a necessidade de formar pessoal para exercer funções estatais, a difusão das culturas nacionais dominantes e a construção de uma unidade política e cultural nos novos Estados-nação (CARDOSO, 2000, p. 58).

Percebe-se, portanto, que a formação de profissionais sempre foi uma preocupação das políticas educacionais, tanto para o exercício da docência na escola pública quanto para a ocupação de cargos na administração pública. Nesse contexto, na década de 1920, surge a Associação Brasileira de Educação (ABE), um importante órgão normativo formado por um grupo de intelectuais brasileiros que, por meio da educação, buscavam contribuir com o processo de transformação e fortalecimento do país. Esse cenário, contudo, era marcado por certa instabilidade, como destaca Carvalho (2000, p. 43): “ao futuro insistentemente se alude como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou de pesadelos, na dependência da ação diretora de uma elite que direcione, pela educação, o processo de transformação do país”.

Carvalho (2010) acrescenta que esse entusiasmo pela educação não se manifestava de forma homogênea em todo o território nacional. As áreas rurais continuaram sendo atendidas por escolas precárias, destinadas majoritariamente à população de baixa renda. Nesse sentido, Souza (1998) complementa que as consequências do privilégio conferido ao meio urbano nas políticas educacionais revelam um projeto de cidadania excludente em diversos níveis. Ao relegar a população rural, a política educacional acabou por marginalizar a maioria da

população brasileira (SOUZA, 1998, p. 110). Dessa forma, por um longo período, as políticas educacionais beneficiaram majoritariamente os centros urbanos e industriais, enquanto o ensino permanecia como um símbolo dos interesses da classe dominante.

2.2.2 Políticas Educacionais e a Revolução de 1930

De acordo com os artigos mencionados, embora a referida lei não tratasse da organização em classes, cursos ou seções, nem estabelecesse uma divisão dos conteúdos a serem trabalhados, é possível perceber que ela contemplava alguns aspectos relevantes, tais como: a expansão das escolas, a remuneração dos professores, as condições do espaço físico e a aprendizagem dos alunos. No entanto, muitos foram os desafios enfrentados pelos governantes para implementar os dispositivos legais descritos na legislação vigente. Outro ponto a ser destacado é que o governo monárquico garantia acesso apenas às escolas chamadas de primeiras letras.

Segundo Souza (2018), com o fim do período imperial e o início da República da Espada (1889–1894), ocorreram diversas mudanças na sociedade brasileira, impulsionando o crescimento econômico e, principalmente, favorecendo a construção de uma identidade nacional. Nesse contexto, a educação assumiu o papel de instrumento de moralização e civilização da nação, fortalecendo os ideais do novo regime político. Assim, a política educacional passou a comungar com o projeto social da nação brasileira, evidenciando a urgência de sua expansão em todo o território nacional e consolidando os ideais republicanos.

Nesse cenário, no início do século XX, a educação brasileira passou a ocupar um lugar de destaque na estrutura política, sendo considerada o caminho pelo qual o país deixaria para trás um estágio de estagnação e condições sociais degradantes, rumo ao desenvolvimento. A base para tal avanço seria a cultura escolar, que visava conduzir a população à disciplina, à qualificação para o trabalho, ao fortalecimento da economia, à fixação do homem no campo e à consolidação da nova ordem instituída (SOUZA, 2018).

As políticas educacionais passaram a ganhar força à medida que o Estado priorizava a construção de escolas em locais estratégicos das cidades, evidenciando uma nova concepção de instrução escolar e mobilizando a vida da sociedade. As relações de trabalho dos profissionais da educação também passaram por profundas transformações. Acreditava-se, à época, que estavam sendo lançadas as bases para a implantação do Sistema Educacional Brasileiro e para a consolidação da cultura escolar (SOUZA, 2018).

Sobre essa nova fase da escolarização no Brasil, Cardoso (2000) afirma que o governo adotou o método intuitivo como base para a organização escolar, o que exigiu a formação de professores capacitados para atuar de acordo com essa nova concepção pedagógica. Já não bastava apenas ensinar: era preciso ensinar segundo os princípios da pedagogia dos processos intuitivos. Essa exigência de qualificação profissional levou o Estado a estudar as relações entre a criação dos sistemas nacionais de ensino, a necessidade de formar pessoal para exercer funções estatais, a difusão das culturas nacionais dominantes e a construção de uma unidade política e cultural nos novos Estados-nação (CARDOSO, 2000, p. 58).

Percebe-se, portanto, que a formação de profissionais sempre foi uma preocupação das políticas educacionais, tanto para o exercício da docência na escola pública quanto para a ocupação de cargos na administração pública. Nesse contexto, na década de 1920, surge a Associação Brasileira de Educação (ABE), um importante órgão normativo formado por um grupo de intelectuais brasileiros que, por meio da educação, buscavam contribuir com o processo de transformação e fortalecimento do país. Esse cenário, contudo, era marcado por certa instabilidade, como destaca Carvalho (2000, p. 43): “ao futuro insistentemente se alude como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou de pesadelos, na dependência da ação diretora de uma elite que direcione, pela educação, o processo de transformação do país”.

Carvalho (2010) acrescenta que esse entusiasmo pela educação não se manifestava de forma homogênea em todo o território nacional. As áreas rurais continuaram sendo atendidas por escolas precárias, destinadas majoritariamente à população de baixa renda. Nesse sentido, Souza (1998) complementa que as consequências do privilégio conferido ao meio urbano nas políticas educacionais revelam um projeto de cidadania excludente em diversos níveis. Ao relegar a população rural, a política educacional acabou por marginalizar a maioria da população brasileira (SOUZA, 1998, p. 110). Dessa forma, por um longo período, as políticas educacionais beneficiaram majoritariamente os centros urbanos e industriais, enquanto o ensino permanecia como um símbolo dos interesses da classe dominante.

2.2.3 Políticas Educacionais e o Estado Novo

No período de 1937 a 1945, o Brasil vivenciou um forte controle estatal em todos os setores, em um contexto marcado pelo regime autoritário do Estado Novo, sob a liderança de Getúlio Vargas. Esse período é considerado um retrocesso para a democratização do ensino,

uma vez que os avanços educacionais que visavam à ascensão social foram substituídos por ideologias de cunho patriótico, voltadas à centralização do poder político. Nesse cenário, destaca-se a promulgação da Constituição de 1937, que refletia traços fascistas e enfraquecia as conquistas educacionais previstas na Constituição de 1934, associadas ao movimento de renovação pedagógica.

O novo texto constitucional promoveu uma segregação entre o trabalho intelectual reservado às classes privilegiadas e o trabalho manual destinado às camadas populares. Houve, assim, a priorização do ensino pré-vocacional e profissional, com o objetivo de formar mão de obra apta a atender às exigências do sistema capitalista (ROMANELLI, 1991).

Cabe ressaltar que a Carta Magna de 1937 ainda previa a liberdade para a arte, a ciência e o ensino, tanto para a iniciativa privada quanto para instituições públicas e particulares, transferindo a responsabilidade pela educação do Estado para outras esferas da sociedade. Apesar disso, manteve-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, incluindo a exigência de que as escolas ofertassem o ensino de trabalhos manuais. Dessa forma, a legislação buscava garantir o acesso à educação básica, ao mesmo tempo em que estimulava a participação da iniciativa privada no setor educacional.

No entanto, a descentralização da responsabilidade educacional e o incentivo à atuação de entidades privadas enfraqueceram os avanços do movimento renovador e contribuíram para a ampliação das desigualdades sociais no acesso à educação de qualidade, acentuando estereótipos relacionados ao gênero e à classe social.

Pilletti (1996) afirma que, apesar das limitações impostas pelo regime, o período também foi marcado pela criação de importantes órgãos voltados à estruturação do sistema educacional, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), fundado em 1938, e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa, instituído em 1939. No entanto, a chamada Reforma Capanema, implementada entre 1942 e 1946, consolidou uma dualidade no sistema educacional brasileiro, ao promover a existência de escolas voltadas à elite e outras destinadas à população mais pobre, perpetuando, assim, as desigualdades estruturais do país.

As “Reformas Capanema” receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas por Decretos-lei que cria a Lei Orgânica do ensino Industrial e Lei Orgânica do ensino Secundário em 1942, e a Lei Orgânica do ensino Comercial, a Lei Orgânica do ensino Primário, a Lei Orgânica do ensino Normal e a Lei Orgânica do ensino Agrícola em 1946. Embora tenham sido elaborados durante o Estado Novo, algumas dessas leis foram criadas no governo provisório de José Linhares (Oliveira; Pires, 2023, s/p).

Em consonância com os autores, destaca-se que, durante a gestão do ministro Capanema (1934 a 1945), foram promovidas reformas no ensino secundário e universitário, com o objetivo de educar a população nos conhecimentos morais e cívicos. Segundo essas reformas, tais conhecimentos eram fundamentais para a formação de um cidadão consciente e responsável. Esse modelo educacional baseava-se no patriotismo e na valorização da indústria, estimulando o compromisso com a cidadania e a pátria. Em contrapartida, a criação das Leis Orgânicas trouxe avanços importantes, como a valorização do ensino profissionalizante e a ampliação do acesso à educação básica.

2.2.4 Políticas Educacionais e a República

O período de 1945 a 1964 ficou conhecido como a Segunda República, marcado por profundas transformações em diversos setores do Brasil. A Constituição de 1946 foi considerada uma transição do regime autoritário para o democrático, pois estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário e reconheceu definitivamente a educação como direito de todos. Entre os principais avanços educacionais desse período, destacam-se a regulamentação do ensino primário e normal pelo ministro Raul Leitão da Cunha, em 1946, e a criação de cursos profissionalizantes pelo sistema “S”, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para a indústria e o comércio (ROMANELLI, 1991).

O sistema “S” é caracterizado por um conjunto de instituições privadas criadas para promover a formação e qualificação profissional em diversas áreas. Essas instituições são mantidas por entidades empresariais, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC), entre outras. Compõem esse sistema o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Cada instituição possui missão, visão e valores específicos, de acordo com sua área de atuação, oferecendo cursos, treinamentos e serviços voltados para a capacitação profissional e a melhoria da produtividade das empresas brasileiras. Esse sistema é uma ferramenta importante para o desenvolvimento econômico e social do país, contribuindo até hoje para a formação de profissionais qualificados, além da geração de empregos e renda (RIBEIRO, 2000).

Outras instituições relevantes criadas nesse período incluem o Centro Popular de Educação, inaugurado por Anísio Teixeira em Salvador, Bahia, e a metodologia psicogenética de Lauro de Oliveira Lima, desenvolvida em Fortaleza, Ceará, em 1953. Nesse contexto, surge também a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que conferiu à educação um ministério próprio, garantindo maior autonomia e estrutura para o setor (RIBEIRO, 2000).

Um marco fundamental dessa fase foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Essa lei representou um ponto de inflexão na história da educação brasileira, resultado de mais de uma década de debates e reflexões. A LDB estabeleceu as bases para a organização do sistema educacional brasileiro, definindo diretrizes para a oferta da educação pública e privada. Contudo, a sua criação foi permeada por disputas, sobretudo com grupos religiosos, que influenciaram a discussão sobre o ensino religioso nas escolas públicas.

Com a LDB, os órgãos estaduais e municipais passaram a ter maior autonomia na formulação das políticas educacionais, reduzindo a centralização das decisões no MEC. Outro destaque desse período foi a criação da Universidade de Brasília (UnB), que trouxe uma proposta universitária inovadora, eliminando a prova do vestibular e valorizando o rendimento dos alunos ao longo do Ensino Médio. Ainda na mesma época, implementou-se a campanha de alfabetização de 1961, cuja metodologia foi desenvolvida pelo educador Paulo Freire. A proposta visava alfabetizar adultos em 40 horas, representando um avanço significativo para a educação no país. Até hoje, o método de Paulo Freire é referência na alfabetização de adultos e crianças (PILLETTI, 1996).

Entretanto, conforme a literatura, esses avanços foram interrompidos pelo golpe militar de 1964, instaurando um regime autoritário pautado na repressão. Para Bello (2001), durante a ditadura militar, a educação brasileira sofreu retrocessos, como a restrição à liberdade acadêmica e a imposição de uma política educacional alinhada aos interesses do governo. Ainda assim, a LDB de 1961 permanece como um marco importante na história da educação brasileira, pois estabeleceu as bases para uma educação mais democrática, princípios que orientam o sistema educacional até os dias atuais. Portanto, apesar dos percalços, esse cenário pode ser considerado positivo para o desenvolvimento educacional do país.

2.2.5 Políticas Educacionais e a Ditadura Militar

O golpe militar ocorrido no Brasil em 1964 caracterizou-se pela repressão e perseguição à educação. O regime acusava as iniciativas de renovação educacional de serem

comunistas e subversivas, resultando em censura, prisão e demissão de diversos educadores. Essa postura do governo militar contrariava os princípios democráticos, o que provocou diversos protestos nas universidades, liderados pelos estudantes (RIBEIRO, 2000).

Pilletti (1996) afirma que o golpe militar de 1964 levou ao arquivamento do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), cuja elaboração foi liderada pelo educador Anísio Teixeira. O PNE tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil, considerando as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Na mesma época, o Ministério da Educação foi subordinado ao Ministério do Planejamento, e o planejamento educacional deixou de ser responsabilidade dos educadores para ser controlado por tecnocratas.

Ainda segundo Pilletti (1996), durante o regime militar houve uma grande expansão das universidades no Brasil e foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que adotou inicialmente o método de Paulo Freire para combater o analfabetismo. O programa entendia que aprender a ler, escrever e contar era suficiente para melhorar as condições de vida, deixando de lado os questionamentos e reflexões sobre as contradições sociais presentes no sistema capitalista. Com o passar do tempo, o MOBRAL passou por adaptações, sendo necessário criar uma nova abordagem para manter sua atuação na alfabetização e educação de jovens e adultos.

É importante destacar que, durante a ditadura militar, foi instituída a Lei 5.692, em 1971, que visava direcionar a formação educacional para o ensino profissionalizante. A legislação estabelecia a obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos e previa um currículo comum para o primeiro e o segundo graus — nomenclatura da época —, incluindo uma parte diversificada que considerava as diferenças regionais.

Para Saviani (2004), a Lei 5.692 favoreceu a valorização do ensino profissionalizante, com o objetivo de contribuir para o aumento da produção brasileira. Além disso, a lei instituiu o vestibular classificatório, com a finalidade de eliminar os excedentes — estudantes que obtinham notas suficientes para aprovação, mas não tinham vagas nas universidades. No entanto, a pressão contra o regime opressor veio de diversos setores da sociedade, o que culminou na saída dos militares do poder por meio de uma eleição indireta, na qual concorreram apenas dois civis: Paulo Maluf e Tancredo Neves.

Em consonância com Saviani (2004), durante a ditadura militar a educação brasileira assumiu um caráter predominantemente profissionalizante, refletindo a visão do governo de que a educação deveria servir prioritariamente ao mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento humano e social, favorecendo o sistema capitalista. Contudo,

apesar da repressão e da opressão, o regime não conseguiu extinguir a resistência popular e a luta por uma educação de qualidade e pela democratização do ensino.

Assim, é fundamental ressaltar que a luta por uma educação de qualidade e pela democratização do ensino continua sendo um desafio na sociedade brasileira. Mesmo após o fim da ditadura, persistem dificuldades como a ampliação do acesso à educação, a valorização dos profissionais da área, a permanência dos estudantes na escola e a inclusão dos alunos com deficiência, entre outros. Nessa perspectiva, é essencial que a sociedade se mobilize e continue a lutar por uma educação pública, democrática e de qualidade para todos.

2.2.6 Políticas Educacionais e a Redemocratização da Educação

Após o fim da Ditadura Militar, o Brasil passou por um processo de redemocratização que conferiu maior visibilidade política à educação, transcendendo as questões pedagógicas diretamente ligadas às escolas. Entre as transformações mais relevantes desse período destaca-se a garantia do direito à educação pública para todos, prevista no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que atribui essa responsabilidade tanto à família quanto ao Estado (Brasil, 1988). Após essa homologação, diversas políticas públicas foram implementadas com o objetivo de assegurar esse direito, reafirmado pela Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 2º (Brasil, 1996).

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) representam os dois marcos fundamentais da política educacional brasileira nesse período. Em 1986, foi criado o Plano Educação para Todos, que, embora não tenha atingido seus objetivos plenamente, serviu de base para iniciativas posteriores. Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos inspirou o Plano Decenal de Educação para Todos, lançado no governo Itamar Franco em 1993, que buscava identificar obstáculos e promover a universalização do ensino fundamental, especialmente a erradicação do analfabetismo. Contudo, esse plano não foi implementado de forma eficaz.

Durante os anos 1990, o avanço do neoliberalismo influenciou a política educacional, que passou a focar na ampliação quantitativa do ensino fundamental, sem garantir a qualidade necessária. Isso resultou em altos índices de evasão e baixo desempenho dos alunos, especialmente no ensino médio e na educação infantil (Ribeiro, 2000). Em 1993, o Plano Decenal de Educação, vigente por dez anos, propunha a descentralização administrativa, pedagógica e financeira, além da valorização dos professores e da melhoria da qualidade do

ensino. Nesse contexto, em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto que só foi encaminhado oito anos depois, em 2000 (Ribeiro, 2000).

No período de redemocratização, o Ministro da Educação Paulo Renato desempenhou papel político fundamental, destacando-se pela criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado ao MEC que desburocratizou a gestão educacional e permanece atuante até hoje. Diversas tentativas governamentais buscaram não só garantir o acesso, mas também a permanência dos alunos no ensino fundamental e médio, enfrentando desafios como a fome, vulnerabilidade social e dificuldades de transporte. Para isso, o MEC implementou programas como “Acorda Brasil! Tá na hora da escola”, “Aceleração da Aprendizagem” e “Bolsa-Escola”.

Em 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), considerado uma reformulação do Plano Decenal, com metas amplas para gerenciar recursos e aumentar a autonomia das instituições educacionais. O PNE de 2001 a 2010 foi sucedido pelo PNE 2014-2024, elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que estabeleceu vinte metas mais específicas, abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação. Entretanto, persistiram problemas relacionados ao financiamento e à quantificação das metas (Aranda; Lima, 2014).

Além disso, o MEC implementou programas como o Dinheiro Direto na Escola, que permitia maior autonomia na gestão dos recursos escolares, e criou fundos como o FUNDESCOLA e o FUNDEF (1996), este último responsável por avanços na universalização do acesso à educação fundamental. Em 2007, o FUNDEB foi aprovado como uma extensão do FUNDEF, contemplando toda a educação básica. O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) também ganhou destaque, oferecendo cursos técnicos em diversas áreas (Aranda; Lima, 2014).

Esse cenário possibilitou maior acesso à educação pública, mas trouxe desafios significativos, como garantir a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes. Para monitorar o desenvolvimento da educação básica, surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que realiza avaliações em larga escala para diagnosticar o desempenho estudantil e fatores socioeconômicos que o influenciam (Brasil, 2020).

Embora Ribeiro (2000) apresente uma visão otimista sobre os avanços pós-redemocratização, essa perspectiva deve ser confrontada com a realidade das escolas brasileiras, marcada por discrepâncias entre as propostas das políticas públicas e a efetiva situação nas salas de aula. O aumento do acesso não se traduziu em qualidade e permanência

eficaz. Problemas como evasão escolar, repetência, desigualdade social, precariedade da infraestrutura e a desvalorização dos professores permanecem evidentes.

Além disso, os investimentos internacionais, embora relevantes, muitas vezes estão vinculados a políticas neoliberais que nem sempre priorizam a equidade ou fortalecem o ensino público. Muitos programas são pontuais, descontinuados e desconectados de um projeto nacional educacional consistente. Assim, as intenções das políticas públicas, apesar de válidas, não refletem integralmente a complexa realidade das escolas brasileiras, exigindo ações concretas para transformar o acesso em qualidade, equidade e justiça social.

Atualmente, o Estado brasileiro adota uma lógica competitiva, evidenciada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que monitora a qualidade da educação por meio de dados quantitativos (Brasil, 2020). Essa ênfase na competição entre escolas, no entanto, contradiz os princípios constitucionais de uma educação pública igualitária e democrática, pois transforma as instituições em empresas que disputam recursos, e os alunos em consumidores, em vez de aprendizes.

Os resultados do SAEB indicam que apenas as séries iniciais do ensino fundamental atingem as metas previstas, apontando para a necessidade de políticas que supram lacunas de aprendizagem e aprimorem o fluxo escolar. A educação em tempo integral é destacada como uma estratégia para elevar a qualidade educacional, conforme previsto nos PNEs de 2001-2010 e 2014-2024, especialmente na Meta 6 (Brasil, 2015).

No cenário internacional, o Brasil ocupa a 53ª posição entre 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Educador, 2023). Apesar dos esforços para ampliar o acesso, a qualidade do ensino ainda é insuficiente. Freitas (2018) critica o PISA, coordenado pela OCDE, por promover uma agenda neoliberal que molda as políticas educacionais segundo uma perspectiva empresarial e meritocrática, privilegiando o desempenho individual e ignorando as desigualdades estruturais. Essa orientação contribui para a construção de uma “geocultura meritocrática excludente”, substituindo uma cultura de inclusão social.

Freitas (2018) também alerta para a pressão que essas políticas exercem sobre escolas, professores e alunos, responsabilizando-os pelos resultados sem considerar as condições reais de ensino, o que pode levar ao estreitamento curricular e à priorização de resultados mensuráveis em detrimento de uma educação mais ampla e inclusiva. Apesar desses riscos, o Brasil ainda baseia suas políticas educacionais nos resultados de avaliações padronizadas, o que reforça a necessidade de modelos alternativos, como a expansão das escolas de tempo integral.

Refletir sobre as transformações sociais e as expectativas para a educação brasileira exige reconhecer que ajustes no sistema educacional são imprescindíveis para acompanhar mudanças sociais, econômicas e culturais. Políticas públicas devem priorizar ações que promovam o bem-estar da população e garantam o direito à educação de qualidade para todos.

A Lei nº 9.394/1996, reforçando a Constituição, estabelece em seu artigo 34, inciso 2º, que a ampliação da jornada escolar ocorrerá de forma gradual e a critério das instituições. A proposta de educação em tempo integral, portanto, não é novidade nas discussões educacionais brasileiras. Entretanto, ampliar a jornada escolar não basta: é necessário garantir que a educação seja efetivamente integral, conforme preconizam a Constituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PNE (2014).

Segundo Moraes et al. (2022), a educação em tempo integral representa avanço ao ampliar o direito à educação, sobretudo para crianças de classes sociais menos favorecidas, que podem permanecer mais tempo em ambiente escolar. Contudo, para que essa ampliação se traduza em êxito escolar, é imprescindível assegurar condições adequadas, como permanência dos estudantes, materiais apropriados, professores qualificados e infraestrutura escolar preparada.

3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ao longo deste capítulo, contextualiza-se a educação integral nos cenários nacional, estadual e municipal, destacando sua fundamentação legal. A Educação Integral no Brasil, ao longo de sua trajetória, tem buscado corrigir os baixos índices de aprendizagem dos alunos nas escolas públicas. Nesse sentido, destaca-se o aparato legal, no qual a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), por sua vez, afirma em seu artigo 34 que “o período de permanência na escola será progressivamente ampliado”, enfatizando em seu parágrafo 2º que tal ampliação será ministrada a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 24). O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas no setor educacional, definindo objetivos e metas para a educação em todos os níveis, a serem cumpridos nos próximos dez anos. Em sua “meta 6”, o Plano estabelece que o poder público deve ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo ao menos 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014, p. 10).

A “meta 3” do PNE trata da universalização do atendimento educacional para toda a população de 15 a 17 anos, instituída pela Lei nº 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Dessa forma, a Educação Integral é garantida como dever do Estado e direito dos alunos da rede pública. No entanto, na prática, a implementação das escolas de tempo integral enfrenta inúmeros desafios, o que torna a execução dessa política bastante complexa.

Sabe-se que a escola é, por excelência, um espaço democrático para a formação dos sujeitos, evidenciando o processo educativo na perspectiva da formação integral, a qual enfrenta diversos desafios no contexto contemporâneo. A história da educação passou por transformações ao longo do tempo, influenciada por movimentos políticos, econômicos, sociais e educacionais. Esses processos sinalizam a constante busca pela qualidade da educação, fator determinante para a criação da Educação Integral. Nesse sentido, torna-se necessário compreender melhor os conceitos norteadores da educação integral e, consequentemente, das escolas de tempo integral, no contexto da história das políticas educacionais brasileiras.

Cabe, aqui, diferenciar Escola de Tempo Integral e Educação Integral. Conforme a Lei nº 14.640/2023, a escola de tempo integral é um modelo de ensino em que os estudantes permanecem na escola por um período maior do que o tradicional, geralmente além do horário regular, incluindo atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de lazer. O foco principal é ampliar o tempo dedicado ao aprendizado, promovendo uma formação mais completa e diversificada. Já a educação integral é um conceito mais amplo, que busca desenvolver o estudante de forma holística, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também os aspectos social, emocional, cultural, físico e ético. Seu objetivo é formar cidadãos críticos, criativos e participativos na sociedade, promovendo uma formação que ultrapassa o conteúdo escolar tradicional. A educação integral envolve uma abordagem pedagógica que integra diferentes áreas do conhecimento e atividades que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo (Brasil, 2023).

3.1 Contextualizando a Educação Integral no Brasil

O Ministério da Educação, ao longo dos últimos anos, tem tratado da iniciativa de implementação das escolas de tempo integral. As experiências recentes têm sido bem-sucedidas, evidenciando o papel central da escola na perspectiva formativa do sujeito. Contudo, essas experiências também apontam para a necessidade de articulação com outras políticas públicas que possam contribuir para que a educação integral se configure como uma experiência inovadora no campo educacional. Nessa perspectiva, foi criado o Programa Mais Educação, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (MEC, 2009).

O programa mencionado é uma realidade em processo de aprimoramento, contando com a participação ativa dos educandos e de diversos profissionais, como professores, artistas, atletas, profissionais da saúde, cientistas, assistentes sociais e todos aqueles que se dedicam a garantir os direitos de crianças, adolescentes e jovens. De acordo com o Ministério da Educação (2009), o principal objetivo da escola de tempo integral é a conquista efetiva da escolaridade dos educandos. O programa também busca estabelecer um projeto de educação integral, ampliando o debate entre as escolas e a comunidade, enfrentando desafios e expandindo a dimensão educativa, sempre priorizando a qualificação da educação ofertada.

A política educacional brasileira conta atualmente com um programa e uma agenda voltados para a educação integral. Por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa Mais Educação, uma parceria entre os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Educação (Brasil, 2007). O

Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE/FNDE), vem financiando essas ações desde 2008, facilitando a adesão das escolas e redes de ensino ao programa. Essa estratégia é regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010, que promove a ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola e em atividades educacionais coordenadas pela instituição (Brasil, 2010).

Nesse contexto, o Programa Mais Educação “propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes” (MEC, 2009, p. 13). Contudo, os desafios envolvidos na ampliação da jornada escolar e na oferta de educação integral vão além do financiamento das políticas educacionais, abrangendo a organização da escola em relação aos espaços, aos equipamentos, à articulação com outros setores, à qualidade da educação ofertada, bem como à formação e às condições de trabalho dos profissionais (Leclerc; Mool, 2012).

Sabe-se que as políticas educacionais brasileiras foram historicamente embasadas num cenário de lutas por uma educação de qualidade e pela redução das desigualdades sociais, sempre presentes no país. O mesmo ocorreu com os ideais da educação integral, cuja proposta, embora esteja atualmente em evidência, já é antiga nas discussões e nas lutas dos educadores. Colares, Jeffrey e Maciel (2018) destacam que, no Brasil, o idealizador da educação integral foi o educador Anísio Teixeira, que foi propulsor de grandes mudanças na educação no século XX, integrando o movimento conhecido como Escola Nova. Ressalta-se que Anísio Teixeira exerceu o cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal entre 1932 e 1935, período em que promoveu diversas reformas no sistema educacional.

Em 1932, ocorreu um debate em torno da educação e da escola em tempo integral, materializado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia que o Estado deveria garantir aos cidadãos o acesso à “educação integral”. Conforme Colares (2018):

O educador Anísio Teixeira, inspirado na filosofia de John Dewey, esse expoente da educação nacional defendia que o processo educativo fosse considerado a própria vida e não como preparação para a vida e que, portanto, toda a escola brasileira precisava ser reformulada para se aproximar da realidade social vivenciada pelos alunos. Foi ele, ainda, que idealizou e construiu a Escola-parque, em 1950, em Salvador (BA), que se constituiu na experiência de educação integral de maior expressão nacional. Deste período até a atualidade alguns eventos reforçam a importância do tema no cenário nacional (Colares, 2018, p. 14).

Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado por um grupo de educadores e intelectuais com o objetivo de estabelecer as bases para uma reforma do

sistema educacional brasileiro. A proposta buscava beneficiar toda a população, prevendo um sistema educacional completo, capaz de atender às demandas de uma sociedade que, na época, adentrava o mundo industrial. Além disso, a reforma pretendia contemplar de forma igualitária todas as classes sociais, eliminando privilégios e, conseqüentemente, reduzindo as desigualdades sociais (CPDOC/FGV, 2009).

A implementação dessas inovações pedagógicas foi pautada pelos princípios da Escola Nova. [...] A administração de Anísio Teixeira é uma continuidade do que Carneiro Leão iniciou e Fernando de Azevedo aprofundou. E são os princípios da Escola Nova que norteiam o pensamento e a ação desses três administradores que, distantes dos primeiros anos da República, já puderam lutar de forma mais efetiva por uma escola pública igual para todos e que tivesse como base uma educação integral. (Coelho, 2009, p. 47).

É possível perceber que, no movimento Escola Nova, as contribuições de Anísio Teixeira deram continuidade às iniciativas de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, constituindo importantes inovações pedagógicas para a época e colaborando para o delineamento das propostas institucionais e a efetivação da “educação integral” atualmente implantada no Brasil.

Conforme Coelho (2009), os propósitos defendidos por Anísio Teixeira estavam fundamentados na defesa do direito à educação de qualidade para todos, visando eliminar os privilégios das elites. Nesse contexto, percebe-se uma clara preocupação com o desenvolvimento integral do aluno. Anísio Teixeira também enfatizava a importância dos valores éticos, morais e artísticos, bem como a preparação adequada pautada no exercício do trabalho e da cidadania.

[...] Fica claro que a educação integral das escolas que adotaram esse sistema, de fato, amplia o significado do ensino, que se inova metodologicamente a partir da manutenção do princípio conteudístico, que se baseia na memorização. Por sua vez, essa constatação possibilita que se conclua que a Escola Nova, ao contrário do que se quis que pensassem, não furtou os alunos de se apropriarem do conhecimento já sistematizado, mas simplesmente tentou mudar a forma de sua absorção, que deveria ser feita de maneira ativa, com o aluno se envolvendo diretamente no processo de ensino/aprendizagem (Coelho, 2009, p. 57).

Percebe-se, a partir desse contexto, que essas inovações serviram para a implementação das premissas da Escola Nova na cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, é correto afirmar que a educação integral promovida por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro inspirou a educação em tempo integral atualmente praticada. Coelho e Cavaliere (2002) enfatizam que essa contribuição decorreu mais da visão globalizada que ele tinha sobre a

educação do que das construções arquitetônicas das escolas. Vale destacar que esse pensamento era bastante inovador para a época e representava uma possibilidade concreta para o futuro de uma escola de qualidade.

Ribeiro (1994) aponta que as contribuições de Anísio Teixeira se consolidaram em âmbito nacional e internacional, sendo adaptadas por outros apoiadores da reforma educacional. Nesse contexto, destaca-se Darcy Ribeiro, um dos principais defensores das ideias de Anísio Teixeira. Darcy ocupou diversos cargos políticos, como chefe da Casa Civil, ministro da Educação, vice-governador e senador. Reconhecido como educador comprometido com a redução das desigualdades sociais, Darcy conheceu Anísio Teixeira quando este presidia o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (1952–1964) e, desde então, adotou os princípios da Escola Nova defendidos por Anísio, a quem se referia como “a inteligência mais brilhante que conheci. Inteligente e questionador, por isso filósofo” (Costa, 2010, p. 36).

Destaca-se também a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em 1962, conhecido como uma das escolas-parque, vistas como uma retomada da proposta de tempo integral direcionada à rede pública e apoiada pelos princípios do movimento Escola Nova. Trindade (2015) afirma que, inicialmente, planejou-se a construção de nove centros de formação, porém apenas um foi consolidado.

Outro marco importante na história da educação integral foi a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), por meio do Plano Especial de Educação (PEE), idealizado por Darcy Ribeiro. O objetivo era promover a igualdade social e corrigir deficiências em regiões de maior vulnerabilidade, especialmente no Estado do Rio de Janeiro, onde Darcy era vice-governador durante o governo de Leonel Brizola. A criação dos CIEPs representou uma oportunidade de fortalecer a democracia. Segundo Giolo (2012), a proposta dos CIEPs constitui o melhor exemplo de escola em tempo integral no Brasil, alinhada aos princípios defendidos por Anísio Teixeira na criação do CECR.

Embora esse projeto inicial tenha tido sucesso, sua expansão foi limitada. Giolo (2012) observa que, historicamente, a escola em tempo integral no Brasil teve presença precária e restrita. Exemplos isolados, como a escola-parque concebida por Anísio Teixeira em Salvador (1950), os ginásios vocacionais de São Paulo (década de 1960) e os CIEPs no Rio de Janeiro, durante as gestões de Leonel Brizola (1983–1986 e 1991–1994), ilustram essa trajetória. Contudo, essas experiências foram descaracterizadas por alegações do poder público sobre seu alto custo financeiro, o que comprometeu sua priorização nas políticas educacionais.

Um aspecto pouco divulgado da história da educação integral é que a classe dominante sempre teve acesso a escolas em tempo integral. Giolo (2012) destaca que os

colégios jesuíticos, os liceus e, em grande parte, os internatos, assim como os grandes colégios da República, administrados por ordens religiosas ou empresários laicos, ofereciam educação em tempo integral.

A década de 1960 foi marcada por intensos debates intelectuais e sociais, além de reformas educacionais, com Anísio Teixeira assumindo papel de destaque. O Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962, emergiu dessas discussões e tinha entre suas metas qualitativas a implantação do ensino em tempo integral para as duas últimas séries do ensino fundamental. Canaliere (2014) destaca que o plano previa, para o ensino médio, estudo dirigido e ampliação da jornada escolar para seis horas diárias, incluindo estudo e práticas educativas. Anísio Teixeira idealizava uma escola que oferecesse oportunidades iguais a todos os alunos, garantindo o acesso aos ideais da vida contemporânea. Entretanto, após seu afastamento da vida política, suas propostas, como os Centros Educacionais, não tiveram continuidade, e a concepção de educação integral ficou esquecida por cerca de vinte anos (Cavaliere, 2014).

A partir da década de 1980, surgiram algumas iniciativas de escolas em tempo integral a nível nacional. No governo de Fernando Collor, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), e, no governo de Itamar Franco, os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) (Moll, 2012). Em 1988, a promulgação da Constituição Federal instituiu o direito à educação para o pleno desenvolvimento, constituindo importante respaldo legal para a expansão da educação integral no Brasil, compreendendo que o desenvolvimento integral ultrapassa o conhecimento acadêmico.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, também reforçou a educação integral ao reconhecer o direito de crianças e adolescentes a uma educação que favoreça seu pleno desenvolvimento, abrangendo não apenas aspectos formais, mas também atividades culturais, esportivas e de lazer, consolidando a ideia de educação integral no país (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, desempenhou papel relevante na promoção da educação integral ao estabelecer princípios e normas para a educação no Brasil. Ela reforça a necessidade de uma abordagem que contemple não apenas a dimensão acadêmica, mas também o desenvolvimento integral dos educandos, dando respaldo legal para a implementação de programas e políticas educacionais voltadas para essa finalidade, como atividades culturais, esportivas e sociais, consolidando a educação integral como objetivo central do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996).

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), renovado a cada dez anos, é instrumento fundamental para orientar as políticas educacionais no Brasil. O documento reconhece a importância da formação completa dos estudantes, abrangendo aspectos pedagógicos, culturais, esportivos e sociais. A meta 6 do PNE busca ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na escola em jornada ampliada, fortalecendo a visão de uma educação mais abrangente e inclusiva, capaz de atender às necessidades e potencialidades de cada aluno.

Porém, em 2023, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, que define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral, além de estabelecer ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Essa portaria está em consonância com a Constituição Federal (1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), porém dedica-se exclusivamente às escolas em tempo integral, afirmando em seu Artigo 2º:

- I - educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais;
- II - desenvolvimento integral: processo singular, historicamente situado, contínuo e ao longo da vida, de ampliação, aprofundamento e diversificação das dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito;
- III - acesso à escola: situação na qual é garantido ao estudante o direito à matrícula e frequência regular, em instituição escolar próxima à sua residência ou, quando necessário, em instituição escolar para a qual lhe é disponibilizada a garantia de transporte gratuito no percurso da residência até a escola;
- IV - permanência na escola: situação na qual é assegurado ao estudante o direito de manter-se vinculado às atividades escolares com a mitigação da infrequência, risco de abandono à escola ao longo do ano letivo ou a evasão escolar na transição entre os anos letivos;
- V - tempo integral: carga horária em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo;
- VI - equidade educacional: situação de justiça sobre o acesso, os processos e resultados educacionais entre diferentes grupos sociais na qual a distribuição de investimentos e esforços das políticas públicas minimiza ou compensa os efeitos das desigualdades estruturais que se manifestam na sociedade; e
- VII - avaliação institucional participativa da qualidade da oferta de Educação Integral em tempo integral: processo coletivo e colaborativo de identificação, mensuração, sistematização e análise de dados, informações e registros da percepção dos sujeitos que compõem a comunidade escolar a respeito dos insumos, processos e resultados do trabalho educativo, com vistas à tomada de decisão e planejamento sobre ações de melhoria contínua da oferta de matrículas e escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral (Brasil, 2023, s/p).

Diante de todo esse aparato legal, percebe-se que, no século XXI, as concepções de educação integral formuladas por Anísio Teixeira e seus apoiadores ganharam nova vida, dando origem a diversas experiências no campo da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral. Inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais passaram a incorporar o conceito de educação integral. Em 2007, por meio de uma portaria interministerial que envolveu os ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e do Esporte, foi lançado o programa Mais Educação, cujo objetivo é direcionar recursos para a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contra turno escolar (Moll, 2012).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que Anísio Teixeira plantou a semente da Educação Integral no Brasil. De acordo com Cavalcante (2017), atualmente as Escolas em Tempo Integral (ETIs) vêm ganhando destaque no campo educacional brasileiro. Por isso, a discussão sobre essa modalidade de ensino torna-se necessária no atual contexto sociopolítico do país. A escola em período integral representa uma tentativa de renovação do ensino público brasileiro, buscando romper com os dogmas da escola tradicional por meio da reestruturação organizacional, criando espaços educativos emocionalmente saudáveis e oferecendo a crianças e adolescentes maior tempo de permanência para sua formação integral. Ou seja, a escola trabalha os alunos como um todo, mesclando aulas curriculares com atividades socioeducativas.

Nesse contexto de formação integral, Paro (2018) afirma que as ETIs surgiram em resposta às reivindicações das classes populares, motivadas pela tentativa de amenizar os problemas sociais que extrapolam os muros escolares, ainda que tais problemas não sejam exclusivamente pedagógicos. O autor destaca que a ideia de formação integral no Brasil antecede a própria escola pública, tendo sua origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos de pessoas abastadas, que neles buscavam preservar seus status sociais.

Diante dessas colocações e em consonância com a realidade brasileira, percebe-se que a educação integral, por meio das ETIs, tem trazido diversos benefícios, sejam eles profissionalizantes ou não. Segundo Barros (2020), um aluno de escola integral aprende 50% a mais do que estudantes de escola regular. Esse desempenho é evidenciado pelos boletins pedagógicos de cada escola, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No Ensino Médio Integral, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é superior quando comparado à série histórica entre 2017 e 2021: em 2017, 4,4 no integral contra 3,8 no regular; em 2019, 4,7 no integral contra 4,0 no regular; e, em 2021, mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, 4,7 no integral contra 4,3 no regular (Inep, 2022).

Quanto aos benefícios sociais, Barros (2020) afirma que a probabilidade de alunos das ETIs ingressarem no ensino superior é maior do que a dos alunos das escolas regulares. Dados do IBGE indicam que estudantes pretos, pardos e indígenas de escolas integrais têm 20% mais chances de ingressar no ensino superior público, em comparação com estudantes dessas mesmas etnias em escolas regulares. Destaca-se ainda que os estudantes do Ensino Médio Integral consideram suas escolas mais seguras do que aqueles das escolas regulares (Censo, 2022).

3.2 Educação Integral no Estado do Ceará

O Estado do Ceará, alinhado com o que estabelece a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, também incluiu na meta 6 do Plano de Educação Estadual (PEE) 2016-2024 a expansão da oferta de educação em Tempo Integral. A meta estipula “oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica” (SEDUC, 2015).

Essa estratégia apoia o que determina a Lei nº 13.415/2017, que estabelece a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Entretanto, para alcançar essa decisão, a Rede Estadual do Ceará passou pela implementação de alguns projetos de escolas de ensino médio em tempo integral. A primeira instituição a ter sua carga horária ampliada foi o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, situado no centro de Fortaleza, em 2006. A transição do funcionamento em regime parcial para integral ocorreu de forma gradual, concluindo o ciclo de implementação nas três séries do ensino médio.

Em 2008, dando sequência a essa implementação, o Estado do Ceará introduziu um novo modelo de Escolas em Tempo Integral: as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Esse tipo de escola foi implantado devido ao crescimento econômico do Estado e à demanda por uma mão de obra qualificada. Conforme menciona Konzen (2019), o Ceará vivenciava uma fase de crescimento econômico caracterizada pela presença de grandes investimentos nos setores de energia, recursos hídricos, portos, aeroportos e incentivos fiscais que atraíram investimentos externos, resultando em uma aceleração e expansão do mercado produtivo local. Esse cenário exigia da sociedade um aumento na qualificação da mão de obra, o que gerou a necessidade de pensar em um modelo de educação pública que atendesse a essa nova realidade.

Com as EEEPs já consolidadas e diante da necessidade de ampliar a rede de escolas em tempo integral para cumprir a meta prevista no PNE, iniciou-se a expansão desse tipo de escola, agora voltada para além da formação técnica profissional. Em 2016, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) lançou um projeto para transformar 26 escolas de ensino médio regular em ETIs. As escolas foram definidas por adesão, seguindo critérios relacionados à localização — em municípios com pelo menos duas escolas estaduais —, baixos índices de aprovação e com mais de 50% dos alunos beneficiários de programas do governo federal. Inicialmente, a taxa de matrículas não ultrapassava 60% da ocupação das vagas oferecidas. Além disso, havia muitos problemas relacionados à infraestrutura das escolas, o que dificultava o desenvolvimento das atividades (Ceará, 2016).

Sabe-se que a educação técnica ou profissionalizante teve sua origem no século XIX, precisamente em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, para o ensino de ofícios a jovens em situação de miséria que não conseguiam se inserir no mercado de trabalho, possuindo, portanto, um caráter assistencialista. Nesse contexto, a política passou a se voltar para a formação de operários para o exercício profissional, minimizando a formação integral dos estudantes, principalmente a partir da década de 1970, durante o regime militar, que estabeleceu, por meio da Lei Nº 5.682/71, a obrigatoriedade da educação profissional (Silvério; Albuquerque, 2012). O objetivo da educação técnica na época era transmitir ofícios aos órfãos que vieram na frota com a família real portuguesa para o Brasil, sendo posteriormente acrescido o ensino primário completo (Barros, 2017).

Ainda conforme Silvério e Albuquerque (2012), durante a década de 1980, a educação profissionalizante entrou em declínio devido à Lei Nº 7.044/82, que flexibilizou sua implementação. Somente a partir da década de 1990, com a criação da atual LDBN – Lei Nº 9.394/96 –, o ensino profissionalizante passou a ser integrado ao ensino médio regular, surgindo também as primeiras instituições especializadas, como as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

No contexto do Estado do Ceará, a política de educação integral na modalidade profissionalizante teve início em 2008, quando o governo estadual decidiu transformar 26 escolas de ensino regular em diversos municípios para atender alunos interessados na formação técnica no ensino médio. Desde então, o Estado tem se destacado no cenário nacional pela expansão e aprimoramento dessa modalidade (SEDUC, 2017). As EEEPs do Ceará, criadas com base na Lei Nº 14.273/2008, que trata da formação geral, cultural e científica dos jovens, foram concebidas a partir do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) do Estado de Pernambuco, cujo foco é o protagonismo juvenil,

a formação contínua, a tecnologia empresarial e a melhoria da aprendizagem, resultando em bons resultados.

No início da implementação, os alunos podiam escolher, no 1º ano do Ensino Médio, a área que desejavam estudar, de acordo com suas aptidões, aplicando os conhecimentos técnicos adquiridos no 3º ano em estágios incentivados pelo próprio Governo Estadual. A proposta é integrar educação, trabalho, ciência e tecnologia em um único espaço. Ainda segundo a SEDUC, entre os critérios adotados para a escolha das escolas que acolheriam o programa de Ensino Médio integrado e profissionalizante estavam a localização, o índice de vulnerabilidade social e econômica, e os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Outro critério considerado foi privilegiar as escolas de cada uma das 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), além das escolas da capital, Fortaleza (Cavalcante, 2017).

Cavalcante (2017) destaca ainda que o currículo das escolas profissionalizantes é dividido entre disciplinas curriculares e disciplinas técnicas específicas voltadas para os cursos escolhidos pelos alunos. Além disso, o currículo inclui três disciplinas direcionadas à formação pessoal e profissional dos estudantes. A seguir, apresenta-se o quadro da matriz curricular das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) no Estado do Ceará.

Quadro 1 – Matriz Curricular EEMTI – Ano de 2021

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR BASE COMUM	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Linguagens	Língua Portuguesa	06
	Arte	03
	Educação física	03
	Língua estrangeira	03
Matemática	Matemática I	06
Ciências da Natureza	Biologia	05
	Física	05
	Química	05
Humanas	História	05
	Geografia	05
	Sociologia	03
	Filosofia	03
Total Carga Horária/ Base Comum		30h/a
	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Parte	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais	04

Diversificada	Formação para Cidadania e desenvolvimento das Competências Socioemocionais	01
Parte Flexível	Componente Eletivo 1 (Linguagens e suas Tecnologias).	02
	Componente Eletivo 2 (Matemática e suas Tecnologias)	02
	Componente Eletivo 3 (Ciências da Natureza e suas Tecnologias).	02
	Componente Eletivo 4 (Ciências Humanas)	02
	Componente Eletivo 5 (Formação Profissional).	02
Total Carga Horária		15h/a

Fonte: SEDUC (20021). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2021/01/Matriz-EEMTI-2021-1.pdf>. Acesso em 06 de fev. de 2014.

Observando a matriz curricular das EEMTI, percebe-se que ela contempla tanto a formação profissional quanto a formação humana do educando. Dessa forma, está alinhada ao que dispõe a LDB, que afirma ser dever da escola o compromisso de educar os alunos dentro dos princípios democráticos, fazendo com que estes percebam a coerência entre esses valores e suas perspectivas de vida. Segundo o documento, o papel da escola é justamente tornar compreensível o significado dos conceitos, normas e valores, esforçando-se para torná-los visíveis, assimilá-los no comportamento dos estudantes e conscientizá-los na relação com os colegas, afirmando sua autonomia, estabelecendo limites ao exercício da liberdade e contribuindo para uma convivência democrática (Brasil, 1996).

Também é possível observar, a partir da matriz curricular das EEMTI, que os componentes de Língua Portuguesa e Matemática apresentam carga horária maior, enquanto os demais componentes mantêm uma divisão proporcional entre si. A parte diversificada abrange todas as séries e tem foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e no projeto de vida dos alunos (SEDUC, 2017). Na parte flexível, destaca-se a presença dos componentes eletivos, definidos e escolhidos pela comunidade escolar, exercitando a autonomia e a democracia entre os estudantes. Esses componentes são de grande importância para a composição do currículo das EEMTI, sendo regidos pela BNCC e em conformidade com os itinerários formativos previstos na Lei nº 13.415/2017 (Ceará, 2016).

Quanto aos cursos ofertados, inicialmente eram apenas Enfermagem, Finanças, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo. Atualmente, a oferta ampliou-se para 53 cursos em diversas áreas do conhecimento, distribuídos em 116 escolas profissionalizantes em todo o Estado. A oferta depende das características socioeconômicas da região onde a escola está inserida. Em 2015, a política atendia 12% dos estudantes do ensino médio matriculados em

escolas profissionalizantes, o que correspondia a 43.280 alunos, sendo que, até esse ano, cerca de 42.816 estudantes concluíram a educação técnica em alguma dessas escolas, com maior número de formados em enfermagem, informática e redes (SEDUC, 2017).

O Centro de Referência em Educação Integral (2015) informa que, para acompanhar o desempenho dos estudantes da educação técnica, foi criado nas EEEP's o Professor Diretor de Turma (PDT). Nesse projeto, cada sala de aula conta com um professor responsável pelo acompanhamento dos alunos por meio de reuniões e pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares e de vida. A metodologia PDT, adotada nas escolas públicas portuguesas, chegou ao Brasil quando a SEDUC tomou conhecimento da prática no XXI Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em 2007 (Silvério; Albuquerque, 2012). Inicialmente implantada nas EEEP's, em 2010 essa metodologia foi estendida às demais escolas de ensino médio regular.

De acordo com documentos oficiais da SEDUC, para implementar o Plano de Governo foi necessário um longo período de estudos sobre a organização curricular e a distribuição da carga horária, considerando que os estudantes permaneceriam cerca de dez horas diárias na escola. Houve também preocupação com os ambientes e projetos pedagógicos, infraestrutura, quantidade de professores, e a implementação de um programa de alimentação de qualidade, com cardápio variado e nutritivo, assegurando o bem-estar e conforto dos alunos durante sua permanência. Para tanto, diversas parcerias foram firmadas com empresas privadas, fundações públicas e organizações da sociedade civil, objetivando ampliar as possibilidades de financiamento e a integração de ferramentas tecnológicas ao ensino, promovendo um conhecimento mais significativo aos estudantes.

Dando continuidade ao processo, em 2017, o Plano de Governo foi ampliado para mais 45 escolas, e, em 20 de julho daquele ano, as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral deixaram de ser um programa de governo para se tornarem política pública, por meio da Lei Estadual nº 16.287/2017. Essa lei tem como objetivo ampliar as ETI's para um número crescente de estudantes do ensino médio. Estudar em uma escola com carga horária ampliada significa trabalhar com uma proposta pedagógica voltada para a formação integral e o aprimoramento do educando como pessoa humana, além de promover uma preparação básica para o trabalho e a cidadania (Ceará, 2017).

Diante da literatura investigada, percebe-se que a educação integral no contexto estadual vem se expandindo significativamente, tanto na modalidade profissionalizante quanto na não profissionalizante. Essa modalidade apresenta boa aceitação entre estudantes e pais, contribuindo para a melhoria dos índices de aprendizagem. O Estado continua expandindo as

Escolas de Tempo Integral no Ensino Médio, cumprindo a meta 06 do PNE, enquanto os municípios já começaram a adotar essa implementação nas escolas de ensino fundamental. Sobre o contexto municipal, reportamos a seguir.

3.3 Educação Integral no município de Aquiraz

As primeiras experiências do município de Aquiraz com a Educação em Tempo Integral iniciaram-se no ano de 2010, quando o Governo Federal expandiu pela terceira vez o Programa Mais Educação, abrangendo 389 municípios e atendendo cerca de 10.000 escolas e 2,3 milhões de alunos. No início, o programa contemplava apenas sete escolas de Ensino Fundamental no município, selecionadas com base em critérios específicos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — que avalia a qualidade do ensino — e indicadores de vulnerabilidade social e econômica das comunidades onde as escolas estavam inseridas. O objetivo era direcionar recursos para instituições menos favorecidas, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Os recursos financeiros eram repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), permitindo que as escolas adquirissem materiais nas categorias de custeio e capital, além de contratar monitores — mediadores e facilitadores — para ministrar oficinas. As escolas não contempladas inicialmente poderiam manifestar interesse e se inscrever para adesão, demonstrando comprometimento com a proposta do programa (Brasil, 2010).

Em 2012, o programa foi ampliado, beneficiando 44 escolas de Ensino Fundamental, todas contempladas por meio do PDDE Integral. Nesse modelo, os alunos permaneciam na escola durante sete horas diárias, participando das aulas regulares, realizando as refeições e, no contraturno, envolvendo-se em atividades complementares no formato de oficinas. Essa dinâmica, bem como o número de escolas atendidas, manteve-se até 2016 (Aquiraz, 2012).

Visando atender as escolas que não haviam sido contempladas pelo PME, a Secretaria da Educação do município de Aquiraz criou, em 29 de junho de 2016, por meio da Lei Municipal nº 1.186/2016, o Programa Educação em Tempo Integral. Estruturado com base nos mesmos objetivos e parâmetros do PME, o novo programa passou a ser financiado com recursos próprios do município. Sua implementação teve início ainda em 2016, contemplando escolas anteriormente não beneficiadas. Em 2017, com a implantação do Programa Novo Mais Educação (PNME), que substituiu o PME, o município conseguiu atender cerca de 80% das escolas de Ensino Fundamental da rede (Aquiraz, 2016).

Em 2019, houve uma redução no número de escolas beneficiadas pelo PNME, que passaram a receber recursos financeiros destinados exclusivamente à contratação de mediadores e facilitadores. Como resposta, a SME optou por expandir o Programa Educação em Tempo Integral, assegurando a continuidade das atividades já em andamento. Dessa forma, o município passou a oferecer jornada ampliada para todas as escolas de Ensino Fundamental, com a execução dos dois programas: o PNME, custeado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassados por meio do PDDE, e o Programa Educação em Tempo Integral, financiado pelo governo municipal. Apesar de não ter sido oficialmente desativado, o PNME teve suas atividades suspensas em 2020, com a interrupção do repasse de recursos financeiros por parte do MEC (Brasil, 2020).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), o objetivo do Programa Educação em Tempo Integral era melhorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. A implementação do programa incluía o acompanhamento pedagógico nas referidas disciplinas, bem como o desenvolvimento de atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, visando impulsionar o desempenho educacional (Aquiraz, 2018).

Essa proposta está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que, em seu artigo 12, inciso I, estabelece que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A legislação destaca que a escola não pode prescindir de uma reflexão sobre sua intencionalidade educativa, tornando, portanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) um objeto prioritário dentro das instituições de ensino.

De acordo com Demo (2018):

[...]a partir dele é mais fácil planejar o ano letivo ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência (Demo, 2018, 1p. 248).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, da organização e das formas de concretização da avaliação institucional. Ele orienta o planejamento e a ação pedagógica, tendo como foco a gestão dos resultados de aprendizagem por meio da projeção, organização e acompanhamento de todo o contexto escolar. O documento também pode ser considerado um

mecanismo de aproximação entre a escola e a família, contribuindo diretamente para o fortalecimento do processo de aprendizagem dos educandos.

Dessa forma, faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador, que atuará como elo entre as atividades desenvolvidas no turno regular e aquelas realizadas na jornada ampliada, sempre tendo como referência o PPP construído pela escola. O articulador desempenha um papel essencialmente pedagógico, sendo sua principal função mediar as ações do Programa Educação em Tempo Integral e o processo educativo, considerando que a finalidade do programa é contribuir para a:

1. alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
2. redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
3. melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
4. ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Aquiraz, 2012 s/p.).

Acerca disso, o Programa Educação em Tempo Integral configurou-se como uma estratégia que levou, necessariamente, as escolas a realizarem periodicamente processos de autoavaliação. Tal iniciativa representou uma oportunidade valiosa para refletir sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, sobre os métodos e critérios avaliativos, as taxas de evasão e reprovação, e, de modo mais amplo, sobre os resultados educacionais com base em indicadores concretos. Essa análise crítica permitiu às instituições repensar suas práticas pedagógicas, promovendo ações mais eficazes e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

O tempo de vigência do Programa Educação em Tempo Integral variou ao longo de sua implementação, conforme as diretrizes e as políticas estabelecidas pelo governo municipal. Como o programa foi custeado com recurso financeiro próprio, cada governo, dependendo de sua demanda e de seus recursos, pode estabelecer o tempo para início e término do programa. Porém as ações anuais do programa foram mantidas de 2016 a 2020, período que iniciou a pandemia da COVID-19³. Sendo que, em 2021 as ações do programa foram mantidas, mas com roupagem diferente para um contexto pós-pandêmico.

³ Uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, que iniciou na China em dezembro de 2019 e em 2020 espalhou-se por todos os países.

Esta foi uma iniciativa municipal de oferecer aos alunos uma educação integral. Seguindo os mesmos parâmetros do PME, o Programa Educação em Tempo Integral, conforme a Lei Municipal nº 1.186/2016, prevê a constituição de uma rede de atores responsáveis pelo planejamento, execução, monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas (Aquiraz, 2016).

O público-alvo do Programa Educação em Tempo Integral é composto por estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social, em distorção idade/série, com alfabetização incompleta, alunos repetentes, com defasagens na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e, ainda, estudantes em risco nutricional. O programa também busca diversificar o perfil dos atendidos, de modo a favorecer a troca de experiências e o processo de aprendizagem. A seleção dos estudantes envolve a participação do corpo docente, da família e do Conselho de Classe, instância escolar responsável por analisar a situação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes (Aquiraz, 2012).

Diante do exposto, pode-se considerar que a implementação desse programa foi a primeira iniciativa, ainda que embrionária, de Educação em Tempo Integral em Aquiraz. Isso porque a consolidação das ETIs configura-se como uma política educacional municipal relativamente recente.

Oficialmente, as primeiras escolas com caráter de ETI iniciaram suas atividades em fevereiro de 2022: Escola João Pires Cardoso, no distrito de Camará; Escola Isidoro de Sousa Assunção, no distrito de Justiniano de Serpa; e Escola Maria de Castro Bernardo, no distrito de João de Castro, todas localizadas na zona rural do município. Posteriormente, outras escolas foram adaptadas para funcionar com jornada integral. Segundo informações da Prefeitura Municipal de Aquiraz (PMA) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), o município passou, inicialmente, a atender cerca de 1.000 alunos do 6º ao 9º ano por meio desse programa (Aquiraz, 2022).

Ainda de acordo com a SME, essas primeiras escolas, anteriormente de tempo parcial, passaram por adaptações em suas infraestruturas para atender às exigências da jornada integral. A implementação foi realizada com base nas diretrizes dos documentos nacionais e nas metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (2015-2024). Esse plano estabelece, entre suas metas, a ampliação progressiva da jornada escolar, com ações complementares que assegurem um tratamento didático dinâmico, criativo e interessante, voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes. O objetivo é avançar na implantação de escolas de tempo integral em áreas de maior vulnerabilidade social, de modo que, ao final da vigência do

PME (2024), 50% das unidades escolares e 25% das matrículas estejam inseridas nessa modalidade de atendimento (Aquiraz, 2015).

Nesse contexto, em consonância com o PME, o município de Aquiraz implementou, no dia 15 de março de 2022, o Tempo Integral em três escolas da rede municipal. Na ocasião, o então prefeito Dr. Bruno Gonçalves declarou estar colocando em prática mais uma melhoria proposta pelo Programa EducAquiraz para a rede pública municipal de ensino (Aquiraz, 2022). Vale ressaltar que a proposta de uma educação em tempo integral surge como resposta às demandas de uma sociedade cada vez mais sofisticada — tanto nas relações de trabalho quanto nas interações sociais — e profundamente conectada pelas tecnologias digitais.

Assim, o tempo escolar é ampliado não apenas para contemplar os conteúdos curriculares consolidados, mas também para garantir a ampliação do repertório de vivências e experiências dos alunos. A Educação Integral propõe um processo de aprendizagem que abrange diversas dimensões do ser humano: cognitiva, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BNCC, 2017). Nessa perspectiva, embora possa ser ofertada em tempo ampliado, a Educação Integral exige, necessariamente, a ampliação de espaços e a criação de múltiplas oportunidades de aprendizagem, indo além dos saberes tradicionais.

4 METODOLOGIA DO ESTUDO

Nesta seção, apresentam-se os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, com a descrição dos procedimentos metodológicos que serão utilizados ao longo do percurso investigativo, tais como a delimitação do estudo, a forma de coleta e análise dos dados, bem como os aspectos éticos envolvidos. Por explicitar os recursos e estratégias que orientarão o desenvolvimento do estudo, esta seção configura-se como um elemento essencial da pesquisa. Trata-se de uma etapa fundamentada em referenciais teóricos, que sustenta e orienta a realização dos procedimentos necessários ao alcance dos objetivos propostos.

4.1 Aspectos éticos da pesquisa

Ética é uma palavra forte e repleta de significados, que orienta o comportamento humano por meio de regras e princípios morais, estando incorporada às diversas atividades humanas (Bogdan; Biklen, 1994). Considerando a complexidade e a seriedade desta pesquisa, a ética configura-se como um elemento primordial. Dessa forma, o estudo será regulamentado pelo Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). De acordo com esse código, são direitos dos participantes envolvidos:

1. Direito de ser informadas sobre a natureza da pesquisa.
2. Direito de recusar-se a participar de uma pesquisa.
3. Direito de preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais.
4. Garantia de que a colaboração prestada à investigação não seja utilizada com o intuito de prejudicar o grupo investigado.
5. Direito de acesso aos resultados da investigação.
6. Direito de autoria e coautoria das populações sobre sua própria produção cultural.
7. Direito de ter seus códigos culturais respeitados e serem informadas, através de várias formas sobre o significado do consentimento informado em pesquisas realizadas no campo da saúde (ABA, 1986/1988).

Com base nas orientações acima, a pesquisadora compromete-se a adotar uma postura ética ao longo de toda a pesquisa, desde a permanência em campo até a análise e divulgação dos resultados. As relações estabelecidas com os sujeitos da investigação pautaram-se no respeito, na lealdade, na honestidade e na confiança. Foram considerados, ainda, dois princípios fundamentais: a proteção da pessoa humana e o consentimento informado (Smith, 1990). Nesse sentido, buscou-se respeitar as individualidades dos participantes, preservando sua integridade e mantendo a impessoalidade do estudo.

Para isso, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumento essencial e indispensável em pesquisas que envolvem seres humanos. Quanto ao anonimato, os nomes dos participantes não foram mencionados; apenas os nomes das escolas foram citados. Nenhuma informação que pudesse comprometer a privacidade dos envolvidos foi divulgada. As imagens fotográficas incluídas na pesquisa foram registradas e divulgadas mediante autorização institucional. Dessa forma, a garantia da transparência nos processos desenvolvidos constitui uma das premissas fundamentais deste trabalho.

4.2 Caracterização da pesquisa

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, inserida no campo da pesquisa avaliativa, adotando como referência a perspectiva da Avaliação em Profundidade (Gussi, 2014, 2017; Rodrigues, 2008, 2011; Cruz, 2019). Para esse fim, foram apresentados os fundamentos teórico-metodológicos, descrevendo-se os procedimentos adotados no percurso da investigação, bem como as estratégias de coleta e análise dos dados.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa — avaliar a implementação da Política Educacional de Tempo Integral nos anos de 2022 e 2023, a partir da percepção de gestores e professores da rede municipal de Aquiraz — o estudo define-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. As pesquisas exploratórias apresentam maior flexibilidade em seu planejamento, pois visam examinar e identificar diversos conceitos relacionados aos fenômenos investigados. Nesse tipo de pesquisa, são comuns as revisões bibliográficas (Gil, 2008).

Essa abordagem busca compreender como se deu a implementação das Escolas de Tempo Integral no município de Aquiraz. Segundo Demo (2009, p. 11), “qualidade aponta para a dimensão da intensidade, tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter”.

A pesquisa qualitativa constitui uma metodologia voltada à construção de uma compreensão aprofundada da realidade, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado. Trata-se de relatos e falas dos participantes da pesquisa sobre os acontecimentos vivenciados. A noção de qualidade, nesse contexto, implica participação ativa e compromisso, oferecendo a oportunidade de desenvolver potencialidades e a capacidade de os sujeitos se reconhecerem como protagonistas de sua própria ação. Assim, a abordagem qualitativa revela-se adequada aos objetivos desta investigação (Flick, 2013).

Moreira (2002) apresenta algumas características básicas da pesquisa qualitativa:

- Um foco na interpretação ao invés de quantificação: geralmente, pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação em estudo;
- Ênfase na subjetividade ao invés de na objetividade: se aceita que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes;
- Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas que não permite a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir;
- Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo pré-determinado, como na pesquisa quantitativa;
- Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência;
- Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (Moreira, 2002, p.57).

Diante da citação acima, percebe-se que a pesquisa qualitativa possui um foco prioritário na interpretação, em detrimento da quantificação. Nessa perspectiva, o pesquisador qualitativo busca compreender os significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos estudados. Segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa amplia a exploração de significados no interior de um determinado universo, revelando aspectos profundos das relações sociais, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Entre os elementos investigados pela pesquisa qualitativa estão os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Neste estudo, essa abordagem foi fundamental para alcançar os objetivos propostos, permitindo uma compreensão mais ampla e sensível da realidade educacional analisada. No entanto, é importante destacar que a pesquisa qualitativa apresenta elevada complexidade, exigindo que os fenômenos sejam investigados sob diferentes ângulos e mediante variadas metodologias. Essa flexibilidade metodológica favorece a tolerância e o pluralismo epistemológico, características que fundamentam a não existência de uma única resposta ou verdade absoluta. Assim, a pesquisa qualitativa sustenta-se na aceitação do pluralismo teórico-metodológico próprio das ciências humanas e sociais, valorizando a diversidade de interpretações e a multiplicidade de olhares sobre a realidade investigada.

Santos Filho (2020) afirma que na abordagem qualitativa,

[...] cabe observar que a controvérsia continua e, por isso, o contato com os clássicos das ciências sociais, especialmente Durkheim, Weber e Marx, sempre será fecundo no aprofundamento e na discussão das raízes filosófico-históricas e teórico-metodológicas do problema do objeto e da metodologia das ciências humanas e da educação. Por outro lado, os teóricos das ciências humanas e da educação precisam

familiarizar-se com as correntes atuais de filosofia das ciências, pois estas constituem uma base importante para clarificar e fundamentar as diferentes teses sobre o problema da incompatibilidade, complementaridade ou unidade dos paradigmas de pesquisa nessas ciências (Santos Filho, 2020, p. 54).

Macedo (2006) complementa essa ideia ao afirmar que, na abordagem qualitativa, o foco não está em estudar o todo, mas sim as particularidades, para, a partir delas, compreender o todo. Dessa forma, essa abordagem possibilita a realização deste trabalho com maior eficácia. Segundo o autor, “o âmbito qualitativo da realidade não pode ser alcançado por um paradigma normativo” (Macedo, 2006, p. 37). Ou seja, não existe uma norma rígida para estudar um determinado contexto; o que há são observações e análises minuciosas, que consideram as especificidades de cada situação.

4.3 Locus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Aquiraz, local onde estão situadas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) Isidoro de Souza Assunção, localizada na Rua Rufino Correia de Assunção, 78, no distrito de Justiniano de Serpa, a 37 km da sede do município, e João Pires Cardoso, localizada na Rua Aldenora Cardoso Porto, 374, no distrito de Camará, a 25 km da sede municipal. Essas escolas estão entre as pioneiras na implementação do Programa Tempo Integral em Aquiraz. A escolha dessas unidades justifica-se pelo fato de serem duas das primeiras escolas a adotarem a jornada integral no município, funcionando exclusivamente com os anos finais do ensino fundamental, o que contribui para o recorte específico deste estudo.

4.3.1 Cidade onde estão situadas as escolas pesquisadas

Todos os estudiosos e escritores que pesquisam a história do Ceará precisam começar por Aquiraz, considerando que foi a primeira localidade elevada à categoria de vila na Capitania do Siará-Grande. Embora não tenha sido a primeira capital — pois, naquela época, o Ceará ainda não existia como Estado, pertencendo à Capitania de Pernambuco — Aquiraz tem papel fundamental na formação histórica da região.

Moreira (2020) relata que, em 13 de fevereiro de 1699, o Rei de Portugal decidiu criar a primeira vila do Ceará em Aquiraz. O objetivo era que a vila tivesse Oficiais de Câmara e Juiz Ordinário para evitar prejuízos causados pela falta de governança local. Uma das

motivações para a criação da vila foi garantir que, por meio dessa autoridade constituída, o Rei pudesse manter seus planos, os quais eram executados pelos capitães-mores.

Os moradores de Aquiraz orgulham-se da cidade por seu registro histórico como a primeira localidade cearense a ser erguida como vila. Muitos a consideram a primeira “capital” do Estado. O nome “Aquiraz” tem origem no tupi e significa “gentio da terra” ou “gente da terra”, embora existam outros significados, como “água pouco adiante” ou “caroço de fruta” (Sousa, 2005, p. 23).

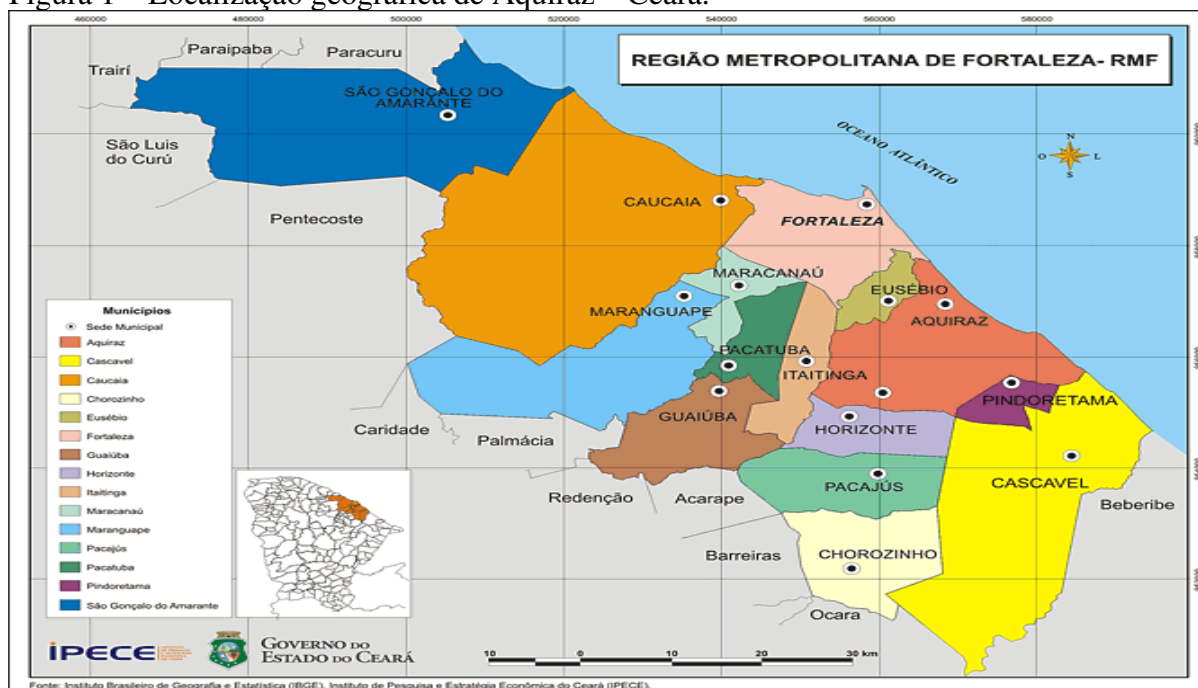
Outro marco histórico de Aquiraz foi a chegada dos padres jesuítas em 1726, com a missão de catequizar os índios e estabelecer um hospício para a residência de dez padres da congregação. Atualmente, a Igreja Matriz de Aquiraz, construída em 1769, preserva em seus altares antigas imagens do hospício jesuíta, sendo um importante monumento histórico. A cidade também abriga a Casa Câmara, um prédio de construção sólida com paredes espessas, e o Museu Histórico do Estado, que conserva uma grande mesa trabalhada em jacarandá, utilizada para despachos dos capitães-mores.

Aquiraz guarda em sua história tradições indígenas, influências dos colonizadores europeus e traços da cultura africana espalhados por todo o município. No centro histórico, ainda é possível observar a arquitetura portuguesa, bem como manifestações culturais como a dança do toré, o hábito de tomar mocororó, praticado pelos índios Jenipapo-Kanindé, e a dança do coco. Essas expressões culturais fazem parte das celebrações e cerimônias locais.

Quanto à divisão territorial, atualmente o município de Aquiraz é composto por oito distritos: Aquiraz (centro), Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas e Tapera, conforme estabelecido em 1999.

Aquiraz está localizada a 32,3 km da capital Fortaleza, integrando a Região Metropolitana de Fortaleza. Possui uma área de 482,6 km² e faz divisa com os municípios de Cascavel (ao sul e sudeste), Eusébio (noroeste), Itaitinga (oeste), Pindoretama (sudeste), Fortaleza (norte) e Horizonte (sul), além de ser banhada a leste pelo Oceano Atlântico (IBGE, 2020).

Figura 1 – Localização geográfica de Aquiraz – Ceará.



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Acesso em 13 de ago. de 2024.

As atividades econômicas do município concentram-se no comércio, na indústria, no veraneio e no turismo. A população total é de 72.628 habitantes, sendo 37.130 homens e 35.498 mulheres, com 7.083 moradores na zona urbana e 5.545 na zona rural. O clima é tropical quente subúmido, com precipitação pluviométrica média anual de 1.400 mm, concentrada principalmente na quadra chuvosa, de janeiro a maio. A vegetação predominante é litorânea, e o relevo caracteriza-se pela planície litorânea e tabuleiro (IBGE, 2020).

4.3.2 EMEF Isidoro de Sousa Assunção

A Escola Isidoro de Sousa Assunção está localizada no distrito de Justiniano de Serpa, em Aquiraz, Ceará. A instituição recebe esse nome em homenagem ao chefe político da época, Isidoro de Sousa Assunção, reconhecido pela comunidade como defensor da educação e do progresso social local. Construída em 1985, foi inaugurada em 10 de maio de 1986 pelo então prefeito Carlos Augusto de Matos Pires e pelo vice-prefeito José Nicodemos Assunção, ambos filhos da comunidade de Justiniano de Serpa. A escola foi criada para atender toda a comunidade, situada a 37 km da sede do município e considerada, geograficamente, uma área urbana (PPP, 2024).

A escola atende às séries finais do ensino fundamental e funciona como Escola de Tempo Integral (ETI) desde janeiro de 2022. Segundo o PPP da instituição, a composição do

corpo docente é preferencialmente formada por professores efetivos e substitutos, cujo quadro de pessoal será apresentado a seguir.

Quadro 2 – Quadro de pessoal da EMEF Isidoro de Sousa Assunção.

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	QUANTIDADE
Diretora	Especialista	01
Coordenador pedagógico	Mestre em Educação	01
Coordenador de ciclo	Especialistas	02
Secretário escolar	Graduado/técnico	01
Professores	Especialistas	14
Merendeira	Ensino Fundamental	03
Serviços gerais	Ensino Fundamental	04
Vigias	Ensino Médio completo	02
Porteiro	Ensino Fundamental	01

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do PPP.

Destaca-se que, cada turma tem um Professor Diretor de Turma (PDT) que acompanha mais todo desenvolvimento da turma. Destaca-se, ainda, que a lotação de professores nas Escolas Municipais de Tempo Integral é organizada de acordo com as Diretrizes de lotação demandadas da SME (PPP, 2024).

Figura 2 – Fachada da EMEF Isidoro de Sousa Assunção



Fonte: PPP da EMEF Isidoro de Sousa Assunção/2024.

A comunidade onde a escola está inserida é, em sua maioria, composta por famílias das classes populares, cuja renda varia entre R\$ 700,00 e pouco mais de R\$ 1.500,00. A maior

parte da população reside na zona rural do distrito. A faixa etária dos alunos atendidos pela escola varia de 11 a 16 anos.

A população local enfrenta problemas sociais, entre os quais se destacam o número de adolescentes grávidas e o uso de drogas e outras substâncias entorpecentes. Nos últimos anos, a escola tem trabalhado junto à comunidade escolar para combater essas situações de abandono, por meio do acompanhamento domiciliar. Uma das causas do abandono escolar entre os adolescentes também está relacionada à necessidade de trabalhar para contribuir com a manutenção das famílias.

A Escola está localizada em uma área de aproximadamente 1000m², onde estão construídas todas as suas dependências.

Quadro 3 – Dependência físicas da EMEF Isidoro de Sousa Assunção

Quantitativo	Dependências	Condições de uso	
		Adequado	Inadequado
12	Salas de aula	12	
01	Diretoria	01	
01	Secretaria		01
01	Sala de professores	01	
01	Sala de apoio pedagógica	01	
01	Auditório		01
01	Laboratório de Ciências		01
01	Biblioteca		01
02	Banheiros para funcionários	02	
02	Baterias com banheiros: 03 masculinos e 04 femininos.	07	
01	Casa do lixo	01	
01	Refeitório		01
01	Área livre		01
02	Depósito	02	
01	Quadra coberta	01	
01	Cozinha		01
01	Despensa		01
01	Casa do gás		01
01	Reservatório de água	01	01
01	Banheiro acessível		01

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do PPP/2024.

Percebe-se que a escola é ampla e arejada, porém não dispõe de um espaço externo adequado para o acolhimento e a socialização dos alunos. Ainda há a necessidade de áreas de circulação adaptadas para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, como rampas, corrimãos, guarda-corpos e outros equipamentos que facilitem o acesso e a permanência no ambiente escolar.

Além disso, a instituição necessita de uma sala de repouso para os alunos utilizarem durante o almoço, especialmente por ser uma escola de tempo integral que atende alunos com deficiência intelectual que fazem uso de medicação e podem ficar sonolentos. Também é necessária uma sala de vídeo, que possa ser utilizada tanto durante as aulas quanto como espaço de entretenimento nos momentos de lazer dos alunos (PPP, 2024).

4.3.3 EMEF João Pires Cardoso

A Escola João Pires Cardoso está localizada no distrito de Camará, em Aquiraz, Ceará. A instituição recebeu esse nome em homenagem ao doador do terreno onde atualmente está instalada. O senhor João Pires Cardoso nasceu em Aquiraz no dia 25 de junho de 1910 e faleceu em 18 de agosto de 1980, aos 70 anos, em decorrência de uma doença cardíaca. Atuava como agricultor, mas exercia diversas atividades: era fazendeiro, comerciante e também desempenhou um papel importante na comunidade como vereador de Aquiraz (PPP, 2024).

A EMEF João Pires Cardoso pertence à rede pública municipal de Aquiraz – CE. Foi fundada por volta de 1953, sob o nome de Escola Rural de Camará, vinculada à administração estadual. Inicialmente, atendia alunos da 1ª à 4ª série, em turmas multisseriadas, pois dispunha de apenas duas salas de aula. A escola enfrentou diversas dificuldades financeiras, uma vez que era mantida pelo Estado, que fornecia o suporte necessário para seu funcionamento. Com a interrupção desse suporte, o prédio precisou ser fechado por volta de 1980 (PPP, 2024).

A escola foi reaberta em 1984, sob administração do poder público municipal. O então prefeito, Helano Façanha de Sá, incorporou a unidade ao patrimônio do município de Aquiraz. Nesse mesmo ano, autorizou a reforma e ampliação do espaço escolar para atender aos alunos da 5ª e 6ª séries. Durante esse período, os estudantes da primeira turma de 5ª série foram atendidos em uma sala improvisada, nas dependências do antigo prédio do posto de saúde do Camará, funcionando como anexo da escola. Nessa época, o município implantou a modalidade de teleensino, sistema que tinha como objetivo possibilitar o atendimento às séries finais do Ensino Fundamental, conforme previsto na Lei 5.692/71 (PPP, 2024).

Figura 3 – Fachada da EMEF João Pires Cardoso



Fonte: PPP da Escola João Pires Cardoso/2024.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024–2026), a escola foi criada em 1997, por meio da Lei Municipal nº 119/1997, de 15 de agosto de 1997, passando a se chamar EMEF João Pires Cardoso. Em relação à comunidade escolar, a instituição apresenta significativa diversidade cultural e social, uma vez que sua clientela é composta por educandos provenientes tanto da própria comunidade quanto de municípios vizinhos. A maioria dos alunos são filhos de operários de fábricas e de pais assalariados. Muitos deles pertencem a comunidades carentes, cuja principal fonte de renda é o programa Bolsa Família. Para esses estudantes, a escola representa o único espaço de interação social. A seguir, apresenta-se o quadro com a infraestrutura da escola.

Quadro 4 – Infraestrutura da escola João Pires Cardoso.

Dependências	Quantidade	Situação de uso	Observações
Almoxarifado da Diretoria	01	inadequada	Almoxarifado da diretoria é pequeno para armazenamento de materiais.
Recepção	01	Inadequada	Não possui ventilação
Secretaria	01	inadequada	As janelas precisam ser adequadas a ventilação e para o atendimento externo
Sala de arquivos	01	Inadequado	Não possui ventilação, espaço muito pequeno
Casa do lixo	01	Inadequada	Espaço pequeno, baixa, não possui abertura para rua.
Casa do gás	01	inadequada	Muito pequena

Sala de professores	01	inadequada	Pouca ventilação, sem computadores e impressores para pesquisas e elaboração de atividades pedagógicas.
Banheiro para professores	01	Inadequado	Necessita de chuveiro.
Salas de aula	12	inadequadas	Pouca ventilação
Sala de AEE	01	inadequado	Ventilação inadequada, equipamentos em defasagem tecnológica
Sala de leitura	01	inadequada	Ventilação inadequada, falta profissional para atendimento de alunos.
Laboratório de ciências	01	inadequado	Ventilação inadequada
Banheiros para alunos	06	01 desativado adequados	Alguns banheiros desativados
Banheiros para funcionários	02	inadequado	Não há distinção para homens e mulheres, necessita de banheiro masculino e feminino.
Almoxarifado	01	Inadequado	Pequeno, em ventilação.
Depósito para guardar gêneros alimentícios	01	Inadequado	Ventilação inadequada, pequeno.
Depósito	03	Inadequados	Pequeno e sem ventilação.
Cozinha	01	Inadequada	Bastante quente, não possui ventilação.
Refeitório	01	Inadequado	Mobiliário insuficiente, não atende a demanda
Pátio descoberto	01	Inadequado	Quente e com excesso de claridade.
Quadra coberta	01	Inadequada	Falta bebedouro, falta banheiros masculinos e femininos com vestuário

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do PPP/2024.

Vale ressaltar que, embora nem todas as dependências estejam inadequadas para uso conforme as observações em campo e o PPP da escola, a instituição possui condições físicas para exercer seu papel educativo. No entanto, algumas inadequações exigem um olhar mais atento e direcionado para melhorias, especialmente por se tratar de uma escola de tempo integral. Novas adaptações são necessárias, e, para isso, faz-se imprescindível a ampliação dos recursos financeiros, pois os repasses atualmente recebidos pela escola não são suficientes para atender às demandas existentes.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola apresenta a seguinte configuração.

Quadro 5 – Quadro de pessoal EMEF João Pires Cardoso.

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	QUANTIDADE
Diretora	Especialista	01
Coordenador pedagógico	Especialista	01
Secretário escolar	Graduado/técnico	01
Coordenador de ciclo	Especialistas	02
Professores	Especialistas	16
Merendeira	Ensino Fundamental	03
Serviços gerais	Ensino Fundamental	06
Vigias	Ensino Médio completo	02
Porteiro	Ensino Fundamental	01

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola atende às séries finais do Ensino Fundamental e funciona como Escola de Tempo Integral (ETI) desde janeiro de 2022. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o corpo docente é composto por professores efetivos e substitutos.

4.4 Participantes da Pesquisa

As categorias investigadas neste estudo são compostas por professores e gestores das escolas mencionadas. Os professores foram incluídos com o objetivo de verificar suas percepções sobre a Escola de Tempo Integral no município de Aquiraz. A partir do olhar desses sujeitos, foi possível construir uma compreensão mais detalhada (micro) do programa no contexto educacional local. Ao todo, foram entrevistadas quatro professoras, sendo duas de cada instituição. Para garantir o anonimato, as docentes foram identificadas pelas letras A, B, C e D. Os gestores, por sua vez, foram identificados como Gestor Administrativo (GA 01 e GA 02) e Gestor Pedagógico (GP 01 e GP 02). Dessa forma, o sigilo dos participantes da pesquisa está assegurado. A seguir, apresenta-se o quadro com o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	SITUAÇÃO FUNCIONAL	TEMPO DE SERVIÇO	IDADE
Gestor Administrativo 01	Estatutário	28 anos	50 anos
Gestor Administrativo 02	Estatutário	33 anos	52 anos
Gestor Pedagógico 01	Estatutário	18 anos	44 anos
Gestor Pedagógico 02	Estatutário	22 anos	54 anos

Professora 01	Estatutário	27 anos	59anos
Professora 02	Estatutário	18 anos	57 anos
Professora 03	Seletista	13 anos	46 anos
Professora 04	Seletista	02 anos	27 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Em consonância com o quadro apresentado, foi investigada a mesma quantidade de profissionais em cada escola, considerando aqueles que estiveram na gestão durante os anos de 2022 e 2023, período correspondente à implementação do programa. A investigação desses sujeitos permitiu também compreender a percepção dos gestores escolares sobre a política educacional de tempo integral no município de Aquiraz.

Ressalta-se que todos os participantes da pesquisa foram entrevistados por meio de roteiro semiestruturado. Também foi esclarecido a cada um deles o propósito da investigação, com a apresentação dos objetivos e da finalidade deste estudo. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cientes de que as informações fornecidas seriam utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos.

4.4.1 Critério de inclusão

Foram considerados, nesta pesquisa, os professores que integram o quadro funcional desde o início da implementação do projeto de Escolas de Tempo Integral no município de Aquiraz, bem como os gestores que estiveram ou ainda estão em exercício nos anos de 2022 e 2023.

4.4.2 Critério de exclusão

Professores que não integram o quadro funcional desde o início da implementação do projeto de Escolas de Tempo Integral no município de Aquiraz, assim como gestores que não estiveram em exercício durante os anos de 2022 e 2023, não foram considerados nesta pesquisa.

4.5 Etapas da pesquisa

Após definir a caracterização da pesquisa, o lócus e os sujeitos participantes, torna-se necessário apresentar as etapas e técnicas empregadas na coleta dos dados. Para alcançar os objetivos gerais e específicos propostos — a) investigar a percepção dos gestores escolares sobre a política educacional do município de Aquiraz; b) verificar a percepção dos professores sobre a Escola de Tempo Integral no município de Aquiraz; e c) avaliar se a implementação das Escolas de Tempo Integral favorece a aprendizagem dos educandos da rede — foram utilizadas técnicas da pesquisa qualitativa.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico. Para compreender as percepções de gestores e professores sobre as Escolas de Tempo Integral, tornou-se imprescindível analisar o que já foi publicado a respeito do tema. Essa técnica de coleta de dados possibilita ao pesquisador entrar em contato com o conhecimento já sistematizado na área, sendo desenvolvida com base em materiais existentes, como livros, artigos científicos, anais de congressos, dissertações e teses disponíveis na internet (FLICK, 2013). Gil (2008) reforça que a pesquisa bibliográfica é conduzida com base em fontes já disponíveis, oferecendo ao pesquisador um vasto conjunto de informações que subsidiam a investigação.

Na sequência, realizou-se a análise documental. Em pesquisas de abordagem qualitativa, a análise de documentos e artefatos se apresenta como estratégia relevante e eficaz. Conforme Macedo (2006, p. 107), esse tipo de análise “constitui-se como um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a”. Por tratar-se de uma pesquisa no campo educacional, não se pode ignorar os documentos institucionais que regem e orientam as práticas escolares.

Essa etapa foi fundamental para a consolidação dos dados, pois, de acordo com Macedo (2006), a análise documental consiste na extração e interpretação criteriosa das informações contidas nos registros disponíveis. Tais documentos constituem fontes essenciais, revelando dados que não emergem nas entrevistas. Diferentemente de outras técnicas, o documento é um registro fixo no tempo, que não pode ser modificado, apenas analisado, e permanece acessível para consultas futuras sempre que necessário pelo pesquisador.

Gil (2010) destaca que, no momento de analisar dados, não existe receita pronta; o que se exige são sistematizações coerentes com os objetivos do estudo. Diante dessas considerações, foram analisados os seguintes documentos:

- a) Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988);
- b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996);

- c) Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (Brasil,2000);
- d) Base Nacional Curricular Comum-BNCC (Brasil.2018);
- e) Diretrizes Curriculares Nacionais-DNC (Brasil,2013);
- f) Conselho Estadual de Educação, na resolução N° 438/2012 (Brasil,2012);
- g) Plano Municipal de Educação (Aquiraz,2015);
- h) Regimento das escolas de tempo integral (Ceará, 2021);
- i) Projeto Político Pedagógico das escolas de tempo integral (Aquiraz, 2022);

A coleta de dados fornece subsídios essenciais para responder às questões da pesquisa, envolvendo uma sequência de atividades destinadas a reunir informações relevantes. Esse processo engloba a obtenção das permissões necessárias, a elaboração de uma estratégia adequada de amostragem qualitativa, o desenvolvimento de instrumentos para o registro das informações e a consideração das questões éticas que possam surgir (Creswell, 2014, p. 121).

Outro procedimento utilizado foi a pesquisa de campo, que recorreu à entrevista semiestruturada como principal instrumento para investigar a percepção dos gestores e professores escolares acerca da política educacional de Tempo Integral no município de Aquiraz (CE). Pesquisa de campo é definida como aquela que visa obter informações ou conhecimentos sobre um problema, comprovar uma hipótese ou descobrir novos fenômenos e suas relações (Lakatos; Marconi, 2003).

A entrevista, como técnica de coleta, é uma ferramenta poderosa que enriquece a pesquisa, pois além de captar informações, permite identificar controvérsias entre os entrevistados, abrindo espaço para a construção de diferentes cenários. Segundo Haguette (1997, p. 86), a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas, em que uma delas, o entrevistador, busca obter informações do entrevistado”. Por meio desse método, é possível coletar dados subjetivos ainda não documentados. Moreira (2002, p. 54) complementa que a entrevista é “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico”.

Richardson, Dohrenwend e Klein (1965) classificam a entrevista em três modalidades: estruturada, não estruturada e semiestruturada. Minayo (1993) acrescenta que as mais utilizadas em Ciências Sociais são: estruturada, semiestruturada, aberta, grupos focais, história de vida e entrevista projetiva. A escolha do tipo de entrevista deve considerar o objeto investigado e os objetivos do estudo. É importante destacar que o que Minayo denomina entrevista aberta equivale à entrevista semiestruturada para Dohrenwend e Klein (1965).

A entrevista semiestruturada exige preparação cuidadosa, pois não pode ocorrer de qualquer forma. Essa preparação envolve planejamento, definição clara dos objetivos, seleção

críteriosa do público-alvo, garantia do sigilo das informações e da identidade dos entrevistados, além da organização de um roteiro com as questões essenciais (Lakatos, 1996). A eficácia da entrevista depende diretamente da organização e condução pelo pesquisador.

Macedo (2006) enfatiza que é necessário escolher o tipo de entrevista que melhor se aproxime de esquemas flexíveis, pois a entrevista é um instrumento valioso para compreender realidades humanas, partindo da premissa de que o real é resultado de uma conceituação.

Diante dessas orientações, concluiu-se que a entrevista semiestruturada é a mais adequada para alcançar os objetivos deste estudo, pois oferece ao entrevistado autonomia para construir suas respostas e permite um diálogo mais fluido, semelhante a uma “conversação amigável” (Spradley, 1979). Esse formato é ainda mais eficaz quando existe um bom relacionamento entre pesquisador e entrevistado, como é o caso da presente pesquisa, cuja proponente mantém relações positivas com os participantes. Ressalta-se, contudo, que apesar da flexibilidade da entrevista semiestruturada, o trabalho foi direcionado para manter o foco nos objetivos definidos.

Macedo (2006) ainda acrescenta:

A entrevista não estruturada é flexível, mas também é coordenada, dirigida e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, porquanto se trata de um instrumento guiado com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões, de alguma forma já organizada na estrutura cognitiva do pesquisador (Macedo, 2006, p.105).

Minayo (2007) também afirma que a entrevista é utilizada quando se deseja obter um grande volume de informações sobre determinado tema. Segundo a autora, essa técnica é geralmente aplicada para a descrição de casos individuais e para a compreensão de grupos e culturas específicas (Minayo, 2007). No presente estudo, utilizou-se a entrevista semiestruturada para investigar a percepção dos gestores e professores acerca da política de Tempo Integral no município de Aquiraz. As gestoras entrevistadas são servidoras estatutárias do município há mais de trinta anos, enquanto os professores entrevistados incluíram servidores estatutários e temporários, ampliando a diversidade dos participantes e suas percepções.

Concluídas as etapas de coleta, procedeu-se à análise e interpretação dos resultados sob a perspectiva da avaliação em profundidade. Conforme Macedo (2006), a análise de conteúdo consiste em examinar documentos e retirar informações a partir de uma leitura cuidadosa de todo o material disponível. Nesta pesquisa, foram analisados conteúdos e dados

provenientes da pesquisa documental, bibliográfica e das entrevistas, organizados em três fases: pré-análise, exploração dos dados e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, selecionaram-se os textos e falas mais representativos em relação ao objeto de estudo. A fase de exploração envolveu a codificação do material e a identificação das categorias e subcategorias, construídas a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado. Por fim, no tratamento dos resultados, buscou-se interpretar os sentidos implícitos nas falas, considerando os marcos institucionais e contextuais (Bardin, 2011).

Para a análise de conteúdo, foram adotadas técnicas que consideram as seguintes fases: pré-análise, exploração dos dados e tratamento dos resultados. Inicialmente, organizaram-se os materiais coletados na pesquisa documental e bibliográfica, seguido da seleção dos materiais que foram analisados para iniciar a fase de exploração. Na pré-análise, procedeu-se à escolha dos textos e falas que melhor correspondiam ao objeto da pesquisa, realizando-se leituras das entrevistas para identificar os discursos mais alinhados ao estudo.

Após a pré-análise, com a exploração do material coletado, foram levantadas as categorias e subcategorias das descobertas em campo, produzidas com base no referencial teórico da investigação. Na fase de exploração dos dados, realizou-se a decodificação do material selecionado na pré-análise, seguida da classificação que gerou a esquematização a partir das categorias. Essas categorias e subcategorias, extraídas da análise do material das entrevistas, passaram pelo processo denominado “inferência” por Bardin (2011), que consiste em identificar nos discursos os pontos em comum para compreender seus efeitos.

No tratamento dos resultados, foram reunidas todas as informações, incluindo dados, marcos institucionais, referencial teórico e demais elementos. Essa etapa tem por objetivo identificar, nas entrelinhas, as nuances da realidade da implementação do programa, por meio de técnicas de análise de comunicação como inferência, interpretação e proposição. Essa abordagem “visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2011, p. 50).

A análise de conteúdo dialoga com a avaliação experiencial proposta por Lejano (2012), que recomenda técnicas para um estudo fidedigno e aprofundado da realidade subjacente aos discursos, contribuindo para a identificação do conteúdo e dos significados implícitos nas mensagens. Nessa etapa, a análise de conteúdo incorporou dois dos quatro eixos da avaliação em profundidade de Rodrigues (2011): a análise do conteúdo, vinculada aos objetivos, bases conceituais, paradigmas orientadores e coerência interna, e a análise de

contexto, que envolve o estudo do contexto de formulação da política, considerando o momento político e as condições socioeconômicas durante sua implementação.

Destaca-se que, ao longo de toda a pesquisa, foi utilizado o diário de campo, considerado por Macedo (2006) a ferramenta mais importante para o pesquisador, pois funciona como uma memória acessível a qualquer momento, eliminando falhas de lembrança. Como o próprio nome indica, o diário deve conter todos os registros da pesquisa, incluindo imprevistos, surpresas, situações que auxiliaram ou dificultaram o andamento do estudo.

De acordo com Gil (2008), a análise dos dados consiste em examinar os documentos para extrair informações, realizando uma leitura atenta de todo o material disponível. A análise será construída com base no material coletado, destacando os pontos significativos identificados. Para Minayo (2010), trata-se de um processo criativo que exige rigor intelectual e dedicação.

Após a análise dos dados, procedeu-se à categorização dos mesmos. Embora não existam normas rígidas ou procedimentos padronizados, as sugestões para agrupar e analisar dados qualitativos são úteis. Avaliou-se se as categorias refletem os objetivos da pesquisa e mantêm a credibilidade perante os informantes. Ludke (1996) observa que, na análise qualitativa, não há testes estatísticos para determinar a significância das observações, sendo necessário confiar na inteligência, experiência e julgamento do pesquisador. Assim, o presente estudo exigiu resiliência e sensibilidade para compreender o desenvolvimento da investigação.

5 ANALISANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

Nesta seção do trabalho serão analisados e discutidos os dados da investigação, ou seja, a pesquisa propriamente dita. Essa análise é fundamental, pois permite extrair conclusões com base nas informações obtidas durante o estudo, aumentando, assim, a credibilidade da pesquisa. É nesta parte que se busca validar as hipóteses ou responder à questão-problema; no caso deste estudo, responde-se à questão-problema, uma vez que não se parte de hipóteses.

Conforme Minayo (2010), a análise de dados qualitativos oferece uma abordagem sistemática e objetiva para estudar o fenômeno em questão, evitando que as conclusões se apoiem apenas em percepções subjetivas. Dessa forma, ao analisar os dados, é possível contextualizar melhor os resultados dentro do quadro teórico existente, destacando como a pesquisa contribui para o campo de estudo e proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre o tema.

Nesta seção, será apresentada a análise dos documentos e das entrevistas que nortearam este trabalho. A análise será organizada em três subseções, a fim de contemplar adequadamente os três objetivos específicos da pesquisa e, consequentemente, alcançar o objetivo geral.

5.1 Implementação da escola de tempo integral do município de Aquiraz: percepção dos gestores escolares

Para analisar este tópico, foi avaliada toda a documentação que rege as instituições, além de considerar a percepção da gestão administrativa e pedagógica das escolas investigadas. Ao serem questionadas sobre a implementação da Política de Tempo Integral no município de Aquiraz, Ceará, as gestoras administrativas relataram que:

A implementação do tempo integral no município de Aquiraz é vista como uma oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades extracurriculares, além do conteúdo acadêmico. Atividades como esportes, arte e informática, por exemplo, são valorizadas como complementares ao currículo tradicional, proporcionando uma educação mais completa e de um ambiente acolhedor. A escola de tempo integral no município de Aquiraz proporciona mais oportunidades de aprendizado e acompanhamento mais próximo, reduzindo o tempo disponível para atividades de risco, como a violência ou o trabalho infantil (GA 01, 2025).

Percebe-se, a partir do relato desta gestora, que a implementação das escolas de tempo integral no município de Aquiraz contribuiu para o desenvolvimento dos alunos não

apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento pessoal e social dos educandos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2018, p. 14).

Sabe-se que a BNCC (2018) define dez competências gerais que devem orientar a formação básica dos estudantes brasileiros, incluindo aspectos como conhecimento, pensamento científico, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, entre outros. Embora essas competências pareçam amplas e interessantes, autores como Frigotto (2003) e Freitas (2018) criticam a BNCC por adotar uma lógica utilitarista e funcionalista, centrada em competências que preparam o aluno para o mercado, e não para uma cidadania plena. Segundo esses autores, o conceito de “competência” provém da pedagogia empresarial, que valoriza a performance, adaptabilidade e produtividade, deslocando o foco da educação crítica e emancipatória. Nessa perspectiva, o estudante é visto como “empreendedor de si mesmo”, responsável por gerenciar suas habilidades como capital humano.

Saviani (2013) reforça essa crítica ao afirmar que a BNCC reduz a formação humana à lógica do desempenho, pois as competências indicadas no documento orientam a educação por meio de resultados mensuráveis e habilidades, o que pode comprometer a formação crítica, ética e política dos estudantes, privilegiando o “saber fazer” em detrimento do “saber pensar”. Para o autor, a educação deve formar sujeitos históricos, e não apenas indivíduos adaptáveis, o que evidencia a desvalorização do conhecimento científico e histórico no documento.

Freitas (2018) complementa ao afirmar que, embora a BNCC mencione o conhecimento, ele é tratado de forma fragmentada e instrumental, sem ênfase na compreensão crítica das ciências sociais, filosofia, história e artes — áreas essenciais para a formação cidadã. Para o autor, o conhecimento é apresentado como meio para aquisição de competências, e não como fim em si mesmo. Assim, a aplicação das competências gerais tende a homogeneizar os currículos, ignorando as realidades específicas de cada estudante e região. Ou seja, a BNCC, na perspectiva de Freitas, não enfatiza as desigualdades sociais e estruturais que impactam o processo de aprendizagem, o que contraria a ideia de uma educação pública democrática e pluralista.

Dando continuidade à análise, destaca-se outro aspecto levantado junto aos gestores sobre os principais desafios enfrentados na implementação da Política de Tempo Integral no município. A uma das entrevistadas, foi perguntado sobre tais desafios, e ela afirmou que: “No

início houve dúvidas e preocupações, mas com o tempo a comunidade percebeu os benefícios, como a melhora na aprendizagem, no comportamento dos alunos e na segurança das crianças, que passaram mais tempo na escola em um ambiente estruturado” (GA, 02, 2025). Essa fala evidencia a preocupação inicial tanto da gestão quanto da comunidade escolar, uma vez que as escolas em tempo integral representavam uma novidade no município, e o novo frequentemente gera insegurança.

Neste contexto de mudança Moran (2020) afirma que:

Na educação, como na vida, há um processo dialético constante entre estabilidade e mudança, entre preservar ou modificar. Há períodos em que predomina a estabilidade, com determinadas normas ou modelos predominantes. Em outros períodos há efervescência, inquietação, agitação, desconforto, experimentação. Estamos em transição, entre os modelos estáveis, consolidados, e os novos, ainda em construção. Sentimo-nos inquietos, inseguros, sem saber o que por no lugar dos que já temos (Moran, 2020, p.15).

Em consonância com o autor, percebe-se que sair de um modelo de escola regular e passar para um modelo de escola de tempo integral é realmente motivo de insegurança, pois não se sabe como será o futuro daquela ação que está sendo implementada. A outra entrevistada para este mesmo questionamento colabora com este pensamento ao afirmar que, *“a escola de tempo integral exige a adaptação do currículo para que ele aborde não apenas as disciplinas obrigatórias, mas também atividades extracurriculares, como artes, esportes, educação física e práticas culturais.”* A mesma afirma que, isso demandou ajustes no planejamento pedagógico e na elaboração de projetos interdisciplinares (GA, 01, 2025).

A gestora ainda acrescenta que:

Em resumo, a implementação da Política de Tempo Integral gerou mudanças estruturais, pedagógicas e de gestão nas escolas, desafiando os educadores e a comunidade escolar a se adaptarem a novas exigências. Embora tenha apresentado dificuldades, também trouxe oportunidades para uma educação mais ampla e diversificada, com potencial para melhorar o desempenho e o desenvolvimento dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (GA, 01, 2025).

Neste contexto, percebe-se que a implementação do tempo integral em Aquiraz, apesar de ter enfrentado momentos de insegurança e exigido muitas adaptações por parte dos gestores escolares e de todos os envolvidos na educação, foi uma ação necessária. Tal iniciativa revela “a consciência política de que ao Estado e aos governos cabem o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-

espaços de seu viver, de socialização, ampliando assim o dever político do Estado e do sistema educacional em relação à qualidade da educação” (Arroyo, 2012).

Ainda sobre os desafios, a gestora administrativa GA 02 (2025) afirmou que os maiores obstáculos estiveram relacionados à adequação da infraestrutura escolar, pois *“as escolas não estavam preparadas para oferecer uma jornada mais longa, sendo preciso investir em reformas e adaptações dos espaços para garantir o conforto e a segurança dos alunos”*. Outro desafio destacado foi a falta de capacitação dos professores, que precisaram se ajustar a novas metodologias de ensino compatíveis com o novo modelo educacional ofertado. A gestora também enfatizou a existência de *“uma demanda crescente por recursos pedagógicos e materiais didáticos, o que exigiu planejamento e aquisição constantes”*. Além disso, relatou dificuldades de adaptação à nova rotina e metodologia de ensino, mencionando ainda a questão crucial da carência de professores no início da implementação do programa no município.

As gestoras também foram interpeladas sobre os aspectos que foram bem-sucedidos no contexto educacional da implementação da Política de Tempo Integral no município, e as respostas foram bastante coerentes com os princípios que norteiam essa política pública. *“Houve maior engajamento dos alunos, melhora no rendimento escolar, ampliação de atividades extracurriculares e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade”* (GA 02 2025). Diante dessa fala, percebe-se que a implementação da Política de Tempo Integral no município de Aquiraz contribui para a aprendizagem dos alunos, para a inclusão e para a melhoria da vida da comunidade escolar. Isso dialoga com a BNCC, que afirma que *“a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”* (BNCC, 2018, p. 14).

Em síntese, a implementação do tempo integral em Aquiraz, Ceará, de acordo com a percepção dos gestores escolares, ocorreu em um contexto de grandes desafios, pois as escolas não possuíam estruturas físicas adequadas para atender às demandas do programa. Houve também muita dificuldade por parte dos professores em se adaptar às novas metodologias propostas, além da carência de docentes e demais profissionais para atuar nas escolas. As famílias demonstraram certa resistência no início, pois desconheciam o programa e tinham receio quanto à segurança de seus filhos. Os gestores escolares precisaram mediar diversas situações complexas para que a implementação realmente acontecesse. Entretanto, apesar dessas dificuldades, já se completam três anos desde o início do programa, e, mesmo diante de contextos desfavoráveis, a aprendizagem dos alunos melhorou significativamente, refletindo diretamente na comunidade onde a escola está inserida.

Cabe destacar que o principal desafio está no fato de que a escola deixou de ser compreendida apenas como o espaço institucionalizado destinado à formação intelectual e à preparação para a vida em sociedade. Nas últimas décadas, o papel da escola ampliou-se para além do ensino, assumindo também funções sociais, afetivas e até assistenciais. Embora essa expansão possa parecer positiva a princípio, ela revela uma sobrecarga preocupante e um desvio de foco que comprometem a qualidade da educação. A escola passou a ser vista como instância compensatória das ausências familiares, sociais e estatais. Crianças e adolescentes chegam às instituições com demandas emocionais, carências materiais e problemas de saúde mental que os professores, muitas vezes sem preparo adequado, são pressionados a enfrentar. Esse foi um dos grandes problemas das ETIs, e em Aquiraz não foi diferente.

Nesse sentido, Silva (2021) aponta que a escola tem assumido funções que extrapolam suas competências pedagógicas, sendo exigida como espaço de acolhimento, cuidado e solução de problemas sociais que não são exclusivamente educacionais. Essa sobrecarga gera desgaste emocional e profissional dos educadores e queda no desempenho escolar, já que o foco no ensino e na aprendizagem é frequentemente esquecido diante de tantas demandas externas. Além disso, ao delegar à escola a responsabilidade por múltiplas esferas da vida dos alunos, corre-se o risco de naturalizar a omissão de outras instituições essenciais, como a família e o Estado. Libâneo (2001) ressalta que a escola não pode ser responsabilizada por tudo o que a sociedade não oferece; ela deve cumprir sua função educativa em articulação com outras políticas públicas.

Portanto, não se trata apenas de implementar as ETIs, mas de repensar os limites e as possibilidades da escola no contexto atual. A educação deve ser prioridade, mas isso só será possível se o sistema educacional estiver apoiado por uma rede intersetorial que compartilhe responsabilidades e contribua para o desenvolvimento integral do estudante. A escola precisa voltar a ser, primordialmente, um espaço de aprendizagem — humana, sim, mas sem ser sobrecarregada com papéis que não lhe cabem.

5.2 Implementação da escola de tempo integral no município de Aquiraz: percepção dos professores

Este tópico também aborda o contexto da implementação das ETIs, porém foca na percepção dos professores, bem como em como estes enxergam a comunidade escolar nesse processo. Sabe-se que a participação da comunidade é fundamental para o bom desenvolvimento das políticas públicas. A comunidade escolar é constituída por um conjunto

de atores envolvidos e impactados pelos processos que compõem uma instituição de ensino. Fazem parte desse universo os educadores, gestores, demais profissionais que atuam na rotina escolar, além dos familiares ou responsáveis pelos estudantes (Moran, 2020).

Para a discussão deste tópico, contam-se com as contribuições de quatro professores, sendo dois de cada escola investigada, que trazem suas percepções sobre a comunidade onde suas escolas estão inseridas. Um dos professores entrevistados afirma que:

A implementação do tempo integral em Aquiraz, foi vista pelos pais e responsáveis como uma oportunidade positiva. Pois oferece um ambiente seguro e estruturado por mais tempo durante o dia, foi benefício para as famílias que precisam passar mais tempo no trabalho, além de significar mais tempo para o aprendizado dos seus filhos (Professora A, 2025).

Ao dialogar com a professora (A), percebe-se que as famílias aprovaram a política pública e passaram a enxergar a ETI como uma aliada na educação de seus filhos. No entanto, o primeiro momento foi marcado por insegurança, sentimento que também pode ser observado na fala de outro participante da pesquisa.

*A escola de tempo integral foi em parte positiva e em parte negativa: **negativo** - as famílias tiveram receio em relação a deixar os filhos na escola porque eles são menores, na faixa de onze, doze e treze anos e quatorze anos; as famílias tinham preocupação com a alimentação. Será que meu filho vai conseguir almoçar? Será que vai ficar com fome? As preocupações eram mais em relação a adaptação dos meninos. **Positiva**- as famílias confiavam na escola porque já conheciam seu funcionamento, as famílias também entenderam a importância da escola. ETI para o desenvolvimento dos estudantes não só do ponto de vista educacional, mas, em termos de conteúdos e conhecimentos acadêmicos e ainda da importância dos jovens estarem no dia na escola com suas mentes ocupados direcionados a relações interpessoais (Professora D, 2025).*

Com esse entendimento das famílias sobre a implementação das ETIs, cumpre-se o que rege a Constituição Federal em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A ETI cumpre esse papel, pois prepara o educando para ser um cidadão melhor.

A professora (B) colabora com esta análise trazendo uma fala bastante pertinente:

A percepção da comunidade escolar em Aquiraz-CE provavelmente varia de acordo com a experiência direta de cada grupo. No geral, a escola de Tempo Integral pode ser vista como uma melhoria na oferta educacional, com benefícios, mas também com desafios, que exigem uma contínua adaptação e reflexão sobre as necessidades de todos os envolvidos no processo (Professora B, 2025).

O discurso acima mostra que, embora as escolas estejam localizadas no mesmo município, as experiências são divergentes, pois variam conforme o contexto de cada uma. Nessa perspectiva, podemos considerar a infraestrutura das escolas investigadas, que apresentam diferenças significativas. Embora ambas sejam amplas, há diversos espaços inadequados para uso, funcionando de forma adaptada. O tamanho das turmas também é um fator que impacta a qualidade do serviço oferecido. Conforme constatado nos documentos analisados, as turmas são bastante numerosas, variando de 30 a 45 alunos por turma.

O envolvimento da comunidade escolar também influencia o processo de adaptação. Muitas vezes, as famílias desconhecem a realidade da escola e adotam atitudes divergentes daquelas propostas pela instituição, gerando controvérsias. Essas variações podem interferir na experiência educacional dos alunos, bem como no desenvolvimento de suas habilidades e interesses.

A professora (C) traz uma reflexão importante ao afirmar que “para a maioria das pessoas, a escola de tempo integral apenas mudou a rotina escolar do aluno; para outras, se ele permanecer na escola por mais tempo, terá mais aprendizado”. Essa percepção é comum entre pais e responsáveis, que tendem a acreditar que mais tempo na escola significa necessariamente mais aprendizado. No entanto, essa ideia é equivocada, pois não basta apenas a ampliação da jornada; o aprendizado depende da qualidade das atividades e da dinâmica institucional. As instituições investigadas buscam deixar claro para toda a comunidade escolar sua missão e visão enquanto escolas de tempo integral, evidenciando que a proposta vai muito além de simplesmente aumentar o tempo de permanência do aluno na escola.

Missão, visão, da EMEF João Pires Cardoso:

Garantir aos nossos alunos, uma educação de qualidade, por meio de aulas dinâmicas e inovadora, visando à formação integral do educando, institucionalizando a **escola em tempo integral**, garantindo o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, primando pelo respeito, ética, responsabilidade, transparência, justiça e compromisso de toda equipe escolar (Missão, PPP, 2024).

A visão da referida escola é “Ser uma instituição reconhecida no município pela qualidade do ensino e pelo desenvolvimento de ações inovadoras junto à comunidade” (PPP, 2024). Destaca-se, ainda, que todo e qualquer membro da comunidade escolar pode ter acesso aos documentos que regem a instituição, podendo assim conhecer e se apropriar dos princípios que norteiam a escola.

Missão e visão da EMEF Isidoro de Sousa Assunção:

Missão: Assegurar aos estudantes um ensino de qualidade, por meio de aulas significativas, dinâmicas e inovadoras, visando à formação integral do educando, tanto pelo auto realização e qualificação para o trabalho, como pelos princípios de cidadania, liberdade, solidariedade humana, respeito, ética e que promova a autonomia dos estudantes (PPP, 2024).

Em relação a visão da escola “Seremos uma escola reconhecida pela qualidade do ensino e pelos serviços prestados à comunidade”. Percebe-se que a missão e a visão das duas escolas são bastantes semelhantes, no entanto não são iguais, as duas preocupam-se com a qualidade do ensino oferecido e tem perspectiva de futuristas para os estudantes. Como já foi falado anterior mente, faz-se necessário que a comunidade escolar conheça estes documentos para uma melhor compreensão do trabalho realizado pela escola. Visto que este trabalho está sendo analisado a luz da avaliação em profundidade, ressalta-se que, a proponente leu e analisou cada um destes documentos.

Os professores também foram questionados sobre as principais mudanças enfrentadas durante a implementação da Política de Tempo Integral no município. E nesse assunto as respostas foram bem divergentes. O professor (A), afirmou que, as principais mudanças foram, “adaptação dos horários, pois eram acostumados a ficar somente um turno, adaptação dos professores e do quadro de funcionários, e dificuldades de trabalhar com as novas disciplinas que foram implantadas”. Nesta fala chama-se atenção para a base diversificada no currículo das ETI, são disciplinas importantíssimas para a formação integral do educando, no entanto, os professores não receberam em sua formação inicial suporte para trabalhar essas disciplinas. O município seguiu as orientações do estado para implementar a base diversificada, que ficou distribuída da seguinte forma:

Quadro 7 – Base diversificada trabalhada nas ETI do município de Aquiraz (CE)

COMPONETES CURRICULARES		CARGA HORÁRIA SEMANAL
Parte diversificada	Estudo Orientado	05
	Formação para Cidadania	01
	Componente Eletivo	02
	Práticas Experimentais	01
	Total Carga Horária	15h/a

Fonte: Elaborado pela autora.

Tomo como base que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos’ (Paraíso, 2023, p.7).”

Paraíso (2023) entende o currículo como o “coração da escola”. Para a autora,

É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar e possibilitar o aprender. Ele é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir. Não há escola sem currículo. É muito difícil construir uma sociedade desejada sem um currículo adequado para essa construção. Por isso, podemos dizer que um currículo é também um projeto de sociedade (Paraíso, 2023, p. 7).

Em consonância com a autora, o currículo carrega muitos sentidos e pode ser praticado de diversas formas. Nesse sentido, é preciso compreender que o currículo possui diferentes dimensões, incluindo o currículo formal, a parte obrigatória e a parte diversificada. Ressalta-se que, nas Escolas de Tempo Integral (ETI), existem disciplinas eletivas, nas quais os alunos escolhem os assuntos que desejam estudar; essas disciplinas também fazem parte da base diversificada. Com o aumento das disciplinas, cresceu também a demanda por professores, como se percebe na seguinte fala: “A demanda de trabalho aumentou, tendo que contratar outros profissionais para suprir as necessidades duplas de carga horária” (Professor C, 2025).

Entre as entrevistadas, teve uma professora que foi contratada pelo município justamente para suprir essa carência das escolas, e a fala dela foi a seguinte:

Acredito que muitos foram e contratados nessa época para atender essa nova demanda porque obviamente se estende o período de aula em que os meninos estão na escola, na sala de aula, estende-se também o número de profissionais que serão necessários né? Não só professores, mas também profissionais da alimentação da limpeza entre outros (Professor C, 2025).

A fala dessa professora (C) diz muito sobre as dificuldades enfrentadas durante este período de implementação. o que pode ser complementado pela fala da professora (B):

As principais foram a nossa própria adaptação como professores socorristas, psicólogos e etc... tendo que ficar o tempo todo com o aluno, tirando nossas duas horas de almoço (sossego), e ao mesmo tempo tendo que criar clubinhos, brincadeiras novas. Sem contar que não tivemos treinos e nem cursos para essas áreas diversificadas. Os alunos também sofreram, passar o dia todo na escola, sem direito a um banho, um ambiente prazeroso, com calor, sem lugar para descansar, para a maioria deles, a escola não é adequada, pois, não oferece conforto algum (Professora B, 2025).

Diante da fala desta professora, percebe-se que o grau de dificuldade no primeiro momento foi grande. Essas dificuldades ultrapassaram os limites da sala de aula, exigindo muito empenho e planejamento por parte dos profissionais para que a implementação desse certo. Carneiro (2019) destaca que planejamento, viabilidade e engajamento da turma são

fundamentais para que a aprendizagem ocorra de forma significativa: “As experiências escolares são eclipsadas quando a aprendizagem se torna o eixo na relação com o conhecimento” (Carneiro, 2019, p. 42).

A professora (D) corrobora essa ideia ao afirmar que uma das principais mudanças foi “o aprimoramento da aprendizagem, pois, com uma carga horária maior e práticas pedagógicas diversificadas, os alunos têm mais tempo para consolidar os conteúdos e desenvolver suas habilidades, melhorando seu desempenho”. Essa mudança é considerada positiva e está em consonância com o objetivo geral de uma das escolas investigadas, que é:

Assegurar a todos os estudantes uma sólida formação educacional básica e fundamental inclusiva e de qualidade, institucionalizando a escola em tempo integral, garantindo o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural fortalecendo a autonomia dos estudantes e modernizando a gestão educacional (PPP, 2025, p.6).

Observando esse objetivo e considerando as falas dos professores, é possível perceber que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, a implementação do tempo integral no município de Aquiraz favoreceu o processo de ensino-aprendizagem da rede. Com mais horas de aula, os alunos tiveram mais tempo para aprofundar o aprendizado. Essa política pública também proporcionou um ambiente seguro e previsível para os estudantes, o que é benéfico na dimensão social. A professora (B) resumiu esse processo afirmando:

A implementação da Política de Tempo Integral no município de Aquiraz enfrentou desafios consideráveis relacionados à quantidade e à formação dos profissionais, sendo necessário um esforço contínuo para garantir que houvesse profissionais suficientes e qualificados para atender às novas exigências do modelo de ensino. Além disso, a adequação da infraestrutura escolar e o engajamento da comunidade escolar foram fundamentais para o sucesso da implementação (Professora B, 2025).

Neste resumo, destaca-se as dificuldades enfrentadas, especialmente a falta de professores, tanto em quantidade quanto em qualificação profissional para atuar nesse novo contexto. Não se questiona a capacidade dos profissionais, mas ressalta-se que a formação inicial docente não contempla adequadamente os aspectos específicos das ETI. Tardif e Lessard (2014) contribuem para este estudo ao afirmarem que o trabalho docente é influenciado pela estrutura física, pela legislação que regulamenta a profissão, pelas condições de formação (inicial e continuada) e pelas concepções e cosmovisões dos próprios docentes. Para atuar de forma eficaz nas ETI, é imprescindível que o docente busque formação continuada constante.

Sabe-se que o trabalho docente envolve diversos aspectos que vão além das características pessoais do professor, incluindo inteligência interpessoal e intrapessoal, afetando não apenas a relação com os alunos, mas também os instrumentos de coerção, autoridade e persuasão utilizados para desempenhar seu papel profissional. Afinal, o professor atua “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif; Lessard, 2014). Trabalhar com seres humanos em formação não é tarefa fácil. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação busquem constantemente formação continuada para aprimorar sua prática pedagógica.

Em síntese, a implementação do tempo integral no município de Aquiraz, na percepção dos professores, foi um processo repleto de grandes desafios, tanto para as famílias quanto para as escolas. Os pais, por sua vez, manifestaram preocupações com a segurança dos filhos, uma vez que eles passariam o dia longe de casa, além da alimentação. Por outro lado, muitos pais se sentiram mais seguros com a nova rotina, acreditando que o tempo adicional na escola proporcionaria maior interação entre os alunos, promovendo habilidades sociais e emocionais, favorecendo o trabalho em equipe e desenvolvendo a empatia. Para a escola, a situação também era desafiadora, pois lidar com o novo frequentemente gera insegurança.

Outro agravante importante observado foi a redução no número de professores, que gerou sobrecarga para os profissionais remanescentes. Entretanto, o poder público de Aquiraz, por meio de processos seletivos, contratou mais profissionais e supriu essa demanda. Ainda assim, os professores enfrentaram grandes dificuldades para trabalhar a base diversificada do currículo das ETI, o que exige uma preocupação contínua do poder público e da gestão escolar com a formação continuada dos docentes, para que possam desempenhar seu trabalho de forma eficaz.

5.3 Escolas de tempo integral no município de Aquiraz e a aprendizagem dos educandos

Neste tópico, o foco está na dimensão pedagógica, com ênfase na aprendizagem dos alunos. Sabe-se que as discussões sobre aprendizagem são inúmeras e fundamentadas em diversas teorias, cada uma partindo de uma concepção distinta, mas com o mesmo objetivo: explicar como a aprendizagem ocorre. Para esta análise, fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963), que defende que os conhecimentos são integrados à estrutura cognitiva pré-existente de forma substantiva, adquirindo relevância e significado para o aprendiz. Nesse contexto, abordaremos a aprendizagem significativa como

aquela que confere sentido aos alunos das escolas de tempo integral do município de Aquiraz, Ceará.

Para tratar deste tema, além da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, considerou-se a participação de todos os entrevistados, incluindo os gestores pedagógicos. No primeiro momento da investigação, realizou-se a análise dos PPPs para identificar as concepções pedagógicas presentes nesses documentos. A seguir, apresentam-se as concepções pedagógicas da escola (A):

A concepção pedagógica está baseada na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. “Nessa pedagogia, dá-se ênfase aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social, bem como a ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que dela resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade (PPP, 2024, p.47).

Percebe-se que o PPP da escola (A) contempla a dimensão pedagógica, compreendendo que não basta apenas apresentar conteúdos escolares, mas é necessário que o aluno se reconheça nos conteúdos e nos modelos sociais apresentados, desenvolvendo a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente. Dessa forma, busca-se ampliar as experiências e promover a aquisição efetiva do aprendizado. Acredita-se que essa concepção está alinhada à teoria de Ausubel, pois a escola, enquanto parte integrante da sociedade, deve atender aos interesses populares, garantindo um ensino de qualidade, preparando o aluno para o mundo, oferecendo conteúdos concretos e significativos, e fornecendo os instrumentos necessários para sua inserção no contexto social de forma organizada e ativa. Ao realizar a mesma análise no PPP da escola (B), percebe-se que o documento também contempla a dimensão pedagógica, mas aborda o tema de forma simplificada e minimalista.

A Escola tem como Referencial Teórico-Metodológico as abordagens sociointeracionista e construtivista, adotadas na Proposta Curricular do Município de Aquiraz, em que aluno e professor constroem juntos o conhecimento, interagindo com o meio, contribuindo para a construção dos saberes e práticas vivenciadas de caráter cognitivo, afetivo e psicomotor (PPP, 2024, p. 35).

Destaca-se que esta é a única menção no documento sobre a concepção pedagógica. Complementando esta análise tem-se a percepção dos entrevistados, estes foram interpelados sobre a necessidade de mudanças na prática pedagógica com a implementação da escola em tempo integral. Onde uma das investigadas afirmou que houve sim mudanças nas práticas pedagógicas para uma melhor adequação da nova estrutura de escola oferecida. A fala foi a

seguinte: “houve mais uso de metodologias ativas, também houve integração curricular, com foco no desenvolvimento socio emocional e ampliação das atividades extracurriculares” (Professora A, 2025).

A professora (A) ainda acrescentou que: “incentivamos o trabalho em equipe e as disciplinas são organizadas de maneira integrada, permitindo aos alunos práticas experimentais que facilitam a aprendizagem por meio de experimentos. Essas práticas tornaram a escola de tempo integral mais produtiva”. Destaca-se que uma das disciplinas da base diversificada é a aula de práticas experimentais e, de acordo com a fala da professora, essa disciplina contribui significativamente para a aprendizagem significativa dos alunos.

Segundo Ausubel (1963), a aprendizagem significativa não se restringe à simples absorção de informações, mas representa a internalização profunda e duradoura do conhecimento. Isso ocorre quando os novos saberes se conectam com a estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, atribuindo significado ao conteúdo e promovendo uma reorganização mental. Acredita-se que as aulas com metodologias ativas também favorecem a aprendizagem significativa proposta por Ausubel.

Ainda sobre as mudanças na prática pedagógica, a gestora pedagógica (GA 01) reforça a alteração na rotina, afirmando que:

Antes, os professores estavam acostumados a trabalhar com uma carga horária mais de escola regular, o que não permitia uma abordagem tão aprofundada dos conteúdos. Com a ampliação da jornada, foi necessário adaptar o planejamento, introduzindo metodologias mais dinâmicas e interativas, como projetos e atividades que envolvem os alunos de forma mais prática e colaborativa. Também houve uma maior ênfase na diversificação das disciplinas e na integração de atividades extracurriculares que complementam o aprendizado acadêmico, como oficinas culturais e esportivas. Foi criar um ambiente de aprendizado contínuo, respeitando o ritmo e as necessidades dos alunos ao longo de toda a jornada escolar (GA 01, 2025).

De acordo com a fala da gestora, é perceptível o esforço dos professores e dos demais envolvidos no processo para que a aprendizagem aconteça. O currículo das ETI também contribui para esse desenvolvimento, como a própria gestora afirma: “A integração curricular foi desenvolvida por meio de projetos interdisciplinares, onde os alunos puderam aplicar conhecimentos de diferentes áreas em atividades práticas, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado” (GA 01, 2025).

Sobre essa integração curricular, destaca-se ainda a colaboração da gestora pedagógica, que, ao desempenhar um papel de liderança e apoio no processo de ensino-aprendizagem, traz concepções importantes a serem consideradas:

A aprendizagem dos alunos é pensada de forma que envolva todas as dimensões, cognitiva, emocional, social e física do aluno. O currículo da escola, não se limitar apenas aos conteúdos acadêmicos tradicionais, ele inclui atividades culturais, esportivas, artísticas, de cidadania e outras que permitam ao aluno se desenvolver de forma mais ampla. Ou seja, temos um currículo diversificado onde as disciplinas interagem entre si (GP 01, 2025).

Diante dessa fala, percebe-se que um dos diferenciais das ETI é ser um espaço que não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também forma cidadãos e promove o desenvolvimento humano, incluindo o desenvolvimento socioemocional, conforme preconiza a BNCC em uma de suas competências: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018).

Aprender a cuidar da saúde mental tem se tornado uma necessidade urgente no contexto educacional, já que, cada vez mais, crianças e adolescentes enfrentam dificuldades para lidar com suas questões emocionais. Assim, compreende-se que cuidar da saúde mental constitui uma aprendizagem significativa.

Ainda sobre a integração curricular, a professora (A) afirmou que ela provocou mudanças positivas em relação aos conteúdos trabalhados nas disciplinas. De acordo com sua fala, essa integração otimiza o tempo e permite que os conteúdos sejam socializados durante as **reuniões de fluxo**, nas quais todos podem ter uma visão panorâmica do que está sendo trabalhado por cada professor em sala de aula. Aqui chamamos atenção para o termo utilizado pela professora (C) “reunião de fluxo” e perguntou-se a gestora pedagógica do que se tratava, a mesma informou que: *“a reunião de fluxo é um encontro que visa dar informações gerais sobre a agenda escolar, alinhar o trabalho semanalmente e promover formação continuada. Nestas reuniões, a equipe de professores se reúne com o coordenador para discutir e acompanhar o andamento do processo de ensino” (GP 02, 2025).*

Retomando o contexto das mudanças na prática pedagógica para a implementação da escola de tempo integral, temos as contribuições de mais um entrevistado: “A implementação da escola de tempo integral exigiu mudanças significativas na prática pedagógica, principalmente devido à ampliação da carga horária e à necessidade de adaptar a educação para um modelo mais diversificado e completo” (GP 02, 2025). A fala dessa participante reforça a importância do dinamismo e do uso de metodologias ativas para favorecer a aprendizagem.

O uso de metodologias ativas é considerado um importante auxílio na construção do conhecimento, representando um avanço na formação dos estudantes. Atualmente, essas metodologias são vistas como uma oportunidade para gerar resultados positivos na

aprendizagem. Introduzir essas metodologias em contextos tradicionais de aulas expositivas é um desafio, porém, a incorporação da aprendizagem ativa nas salas de aula pode promover uma verdadeira transformação na produção do conhecimento (Morgan et al., 2015).

A professora (C) também colaborou bastante com este estudo no que diz respeito à prática pedagógica para a promoção da aprendizagem significativa:

Em relação as mudanças das práticas pedagógicas elas tiveram que acontecer principalmente porque a nova logística de tempo que os alunos passam em sala de aula e na escola de modo geral, induzem a uma mudança, porque os alunos precisam cada vez mais serem estimulados porque como o tempo na escola é maior eles precisam de atividades que os engajem que os façam e desejar uma educação e um aprendizado melhor. Nesse sentido precisou que todos os professores repensassem e suas práticas, foi uma oportunidade de pensar em metodologias ativas e diversas estratégias para melhorar nesse sentido (Professora C, 2025).

Essa fala está em consonância com tudo que foi explorado nesta seção. Repensar nossa prática enquanto educadores é um exercício que deve ser constante. Urias e Azeredo (2017) enriquecem essa reflexão ao afirmarem que a educação atual requer uma atitude de corresponsabilidade em relação à aprendizagem, exigindo um comprometimento mútuo entre alunos e professores. Portanto, é fundamental pensar em como os indivíduos aprendem, quais as condições necessárias para a aprendizagem e qual o papel do docente e das instituições de ensino nesse processo. Outro questionamento feito aos gestores pedagógicos sobre a aprendizagem significativa foi a forma como eles identificam que a aprendizagem realmente acontece entre os estudantes. As respostas obtidas foram as seguintes:

Identificar se a aprendizagem realmente aconteceu é uma tarefa complexa, porque envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A avaliação do aprendizado não pode se resumir a provas e testes. Embora testes formais não sejam a única forma de avaliar a aprendizagem, eles podem fornecer uma visão mais objetiva do progresso do aluno: mas deve considerar múltiplas formas de medir a aprendizagem dos alunos. Portanto a escola trabalha com avaliação diagnóstica, para verificar o que o aluno já sabe sobre o assunto, avaliação formativa, ou seja, um acompanhamento durante todo o processo, identificando onde ele estava e onde ele chegou na aprendizagem e também tem a avaliação somativa que é realizada através de provas escritas a cada dois meses. Embora testes formais não sejam a única forma de avaliar a aprendizagem, eles podem fornecer uma visão mais objetiva do progresso do aluno, o resultado destes três processos nos mostra como está a aprendizagem dos alunos (GP 01, 2025).

Enquanto a outra gestora pedagógica afirmou que:

Além do acompanhamento dos professores, no dia a dia da sala de aula, o professor diretor de turma mapeia os alunos com maiores dificuldades e faz um acompanhamento com eles. O município também realiza bimestralmente avaliações

externas a escola, para identificar a aprendizagem dos alunos. A partir destes resultados são feitas intervenções pedagógicas de acordo com as dificuldades apresentadas (GP 02, 2025).

Em consonância com as falas anteriores, percebe-se que a escola trabalha com os três tipos de avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos. As gestoras pedagógicas afirmaram, ainda, que há uma troca constante de feedback entre professor e aluno. Essa relação é muito pertinente, pois permite que o aluno se sinta acolhido em suas dificuldades. Libâneo (1994) enriquece essa análise ao afirmar que: “A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” (Libâneo, 1994, p. 90).

Nessa perspectiva, em consonância com as falas dos participantes da pesquisa e com os documentos que norteiam as instituições de ensino investigadas, as metodologias de ensino utilizadas nas ETI do município de Aquiraz não são práticas mecanizadas, mas sim dinâmicas, nas quais o conhecimento adquirido é aplicado em contextos novos, possibilitando que o aluno transfira o que aprendeu para situações ou problemas diferentes daqueles vistos em aula. Os alunos também desenvolvem habilidades práticas em disciplinas como ciências, matemática, artes, entre outras, sendo que a prática favorece significativamente a aprendizagem.

Em síntese, após esta análise, é possível perceber que, embora a implementação das ETI no município de Aquiraz tenha enfrentado diversos desafios — como insegurança, dificuldades com infraestrutura e até mesmo falta de profissionais —, atualmente essas escolas podem ser consideradas uma política pública bem-sucedida, não se limitando a cumprir apenas as metas dos governos federal e municipal. A aprendizagem em uma escola de tempo integral é multifacetada, promovendo não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional e físico dos alunos. Para isso, é fundamental um currículo flexível, que permita a integração de diversas áreas do saber, e uma pedagogia centrada no aluno, que estimule o protagonismo e a participação ativa dos estudantes. Com isso, a escola de tempo integral se torna um ambiente mais enriquecedor e capaz de preparar os alunos de maneira integral para os desafios da vida pessoal e profissional.

Em consonância com a pesquisa, é possível afirmar que a implementação dessas escolas favoreceu e favorece o protagonismo dos alunos, pois a verdadeira aprendizagem se reflete quando o estudante demonstra maior autonomia em seu processo de aprendizagem. Além disso, contribuiu para a interação social entre os adolescentes, beneficiando sua saúde

emocional. A implementação das ETI também garantiu alimentação balanceada para os alunos, assim como segurança para eles e para suas famílias, que aos poucos passaram a compreender e confiar no programa. Pode-se dizer, portanto, que não apenas a aprendizagem foi favorecida, mas outras áreas do desenvolvimento foram contempladas.

Porém, novamente, a escola acaba acumulando funções além de seu papel pedagógico. Segundo Saviani (2008), a escola tem sido chamada a resolver problemas que a sociedade como um todo deveria enfrentar, o que, muitas vezes, a impede de cumprir sua missão principal, que é promover a aprendizagem. Essa transferência sistemática de responsabilidades obriga os profissionais a lidar com situações para as quais não têm preparo técnico. Libâneo (2001) destaca que a escola deve articular-se com outras políticas públicas, mas não substituí-las. O autor evidencia que o atendimento às necessidades básicas dos estudantes deveria ser garantido por políticas integradas de assistência social, e não delegado à escola. Portanto, é urgente repensar a função social da escola dentro de um sistema de responsabilidade compartilhada entre as diferentes esferas do poder público.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta jornada que abordou diferentes questões relacionadas à educação em tempo integral, discutiu-se a educação como um todo, desde os conceitos de políticas públicas até a necessidade de sua efetivação, ressaltando as políticas educacionais como direito garantido à população, tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), além de outras leis e resoluções que reforçam esse direito.

O estudo tratou das Escolas de Tempo Integral como uma concepção educativa amplamente discutida desde a atuação do educador Anísio Teixeira. No entanto, apesar de ser tema constante, nunca se buscou tanto a efetivação dessa política quanto nos últimos dez anos, especialmente após o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecer a educação integral como meta a ser cumprida pelos governantes. Importa destacar que neste estudo fez-se a distinção entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica que investigou as políticas públicas, com foco nas políticas públicas educacionais, destacando seus aspectos históricos desde a Revolução de 1930 até a redemocratização da educação. No capítulo seguinte, abordou-se a educação em tempo integral, apresentando o contexto dessa modalidade no Brasil, no Estado do Ceará e, por fim, no município de Aquiraz.

Durante a pesquisa, constatou-se que o Ceará desenvolveu inúmeras ações que o tornaram referência na implementação de escolas em tempo integral, com iniciativas significativas para ampliar a jornada escolar e melhorar a qualidade da educação. Inicialmente, o foco estadual foi o ensino médio, com um processo de profissionalização que agradou a muitas famílias, que passaram a enxergar essa modalidade como uma oportunidade de qualificação para seus filhos. O investimento inicial concentrado na capital expandiu-se, e, em setembro de 2024, o Ministério da Educação anunciou um aporte de R\$ 572 milhões para a construção de 55 novas escolas de tempo integral em 54 municípios cearenses. Além disso, já haviam sido destinados R\$ 169 milhões para a criação de 28,5 mil novas matrículas nessa modalidade (Ceará, 2024).

Diante do sucesso estadual e da obrigatoriedade do PNE, o Programa Escola em Tempo Integral ampliou-se para o ensino fundamental nos municípios. No ciclo 2024-2025, 178 dos 184 municípios do Ceará pactuaram 10.379 novas matrículas, reforçando o compromisso com a educação integral. Segundo o Censo Escolar 2023, o Ceará lidera as matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, com 51,4% dos estudantes nessa

modalidade, e ocupa a terceira posição no Ensino Médio, com 49,1%, superando a média nacional de 17,5% e 21,9%, respectivamente (Censo, 2023). Essas ações demonstram a prioridade dada à educação em tempo integral, por meio de investimentos contínuos e parcerias estratégicas.

Frente a essa relevância, este estudo buscou compreender o processo de implementação das escolas de tempo integral no município de Aquiraz, localizado na região metropolitana de Fortaleza. Retomando toda a pesquisa, desde a definição dos objetivos até a análise dos dados, concluiu-se que Escola de Tempo Integral difere de Educação Integral, embora ambas busquem o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando suas experiências e vivências. O programa se mostra relevante para o desenvolvimento humano por integrar atividades curriculares e extracurriculares, proporcionando um ambiente diversificado para a aprendizagem, estimulando práticas inovadoras e o protagonismo dos estudantes.

Na análise dos resultados, foi possível responder aos objetivos gerais e específicos do estudo. Professores e gestores expressaram suas percepções sobre as políticas públicas de tempo integral no município de Aquiraz, apontando que essas políticas têm ganhado destaque ao propor ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e promover uma formação mais completa, que transcende os conteúdos curriculares tradicionais. Contudo, as percepções revelam avanços e desafios na implementação do modelo, destacando a oferta de uma educação mais ampla, que articula saberes formais e experiências dos educandos, além da redução da exposição dos alunos à vulnerabilidade social, por meio do maior tempo estruturado na escola. Apontam também o fortalecimento do vínculo entre alunos, escola e comunidade, assim como a maior possibilidade de intervenção pedagógica, especialmente para estudantes com dificuldades.

Por outro lado, ressaltaram-se aspectos negativos, como a sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura adequada, carência de formação específica para atividades extracurriculares e outros desafios. Ficou evidente que a ampliação do tempo escolar, isoladamente, não garante melhoria na aprendizagem se não vier acompanhada de investimentos em formação docente e reorganização curricular.

No que se refere ao objetivo específico sobre a percepção dos gestores e professores acerca da escola de tempo integral em Aquiraz, as respostas indicaram dificuldades relacionadas a recursos financeiros insuficientes, rotatividade de profissionais, integração entre disciplinas regulares e atividades complementares, além da resistência inicial da comunidade escolar, especialmente dos pais, quanto à permanência dos filhos na escola durante todo o dia.

Quanto ao objetivo de avaliar se a implementação das escolas de tempo integral favorece a aprendizagem dos educandos da rede municipal, o estudo confirmou avanços significativos. O aumento do tempo de permanência favoreceu a aquisição de conhecimentos e melhorou a convivência entre alunos e professores. Também foi evidenciado que, quando estruturada adequadamente, a educação integral contribui para o desenvolvimento global do estudante, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais, o que tende a refletir em melhor desempenho escolar no médio e longo prazo.

Assim, o objetivo geral de avaliar a implementação da Política Educacional de Tempo Integral, sob a perspectiva de gestores e professores da rede municipal de Aquiraz, pode ser considerado atingido. Em municípios como Aquiraz, que enfrentam desafios socioeconômicos e vulnerabilidade social, o tempo integral atua como um fator de proteção contra o trabalho precoce, a violência e o abandono escolar. Contudo, reforça-se que o tempo integral, isoladamente, não assegura a aprendizagem efetiva, pois a qualidade da jornada ampliada depende da intencionalidade pedagógica e do uso significativo do tempo extra com metodologias ativas e apoio aos estudantes.

O processo de implementação das ETIs em Aquiraz, amparado por leis federais, estaduais e municipais, iniciou-se em janeiro de 2022, inicialmente em três escolas da rede municipal, das quais duas foram objeto deste estudo. Essas escolas, situadas na zona rural em comunidades carentes, atendem adolescentes de 11 a 16 anos e enfrentam problemas sociais significativos, incluindo violência e vulnerabilidade. Assim, a implementação das escolas de tempo integral nessas localidades configurou-se como uma estratégia de política pública eficiente para mostrar aos estudantes que há futuro promissor e oportunidades para quem estuda, independentemente do contexto social.

Durante a investigação, foram identificadas diversas dificuldades: adaptação ao novo modelo, infraestrutura insuficiente, falta de profissionais, carência de formação continuada, necessidade de professores pesquisarem para lidar com a base diversificada, além do desgaste físico e emocional dos profissionais. Também houve problemas relativos aos repasses financeiros, que permaneceram baseados no censo anterior à ampliação da jornada, exigindo esforços da gestão para garantir recursos suficientes durante a execução pedagógica.

Apesar desses desafios, após dois anos de implementação, Aquiraz conta hoje com seis escolas de tempo integral, e o que inicialmente representava um problema, atualmente é uma prática consolidada. A gestão educacional municipal já acumula experiência para enfrentar as demandas do programa, e os professores mostram-se mais adaptados, inclusive no manejo da base diversificada. Os alunos, que inicialmente enfrentaram dificuldades de adaptação, estão

melhor ajustados, assim como os pais, que passaram a compreender e confiar mais na política pública.

Diante dessas percepções, é possível afirmar que, apesar das dificuldades iniciais, a implementação das ETIs em Aquiraz pode ser considerada um sucesso, pois os envolvidos compreendem a dinâmica do programa e a aprendizagem tem se mostrado significativa. O programa também contribui para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, por meio das disciplinas da base diversificada e do Projeto Político-Pedagógico, além de promover maior socialização.

Quanto às dificuldades encontradas durante a pesquisa, destaca-se a aplicação das entrevistas, que enfrentou obstáculos devido à rotina escolar, demandando várias idas a campo para sua conclusão. Também observou-se certa insegurança nas respostas de uma das escolas, possivelmente decorrente do vínculo da pesquisadora com a secretaria de educação, o que pode ter afetado a espontaneidade dos participantes.

Por fim, ressalta-se que o estudo contemplou apenas duas escolas que atendem às séries finais do ensino fundamental e não ouviu a opinião dos pais e alunos, lacuna que pode ser objeto de futuras pesquisas para aprofundar a compreensão sobre o impacto das escolas de tempo integral no município.

REFERÊNCIAS

- ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. *In*: VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. (org.). **Gestão de inovações no ensino médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber Livro, 2006. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. [s.l.]: Grune & Stratton, 1963.
- AQUIRAZ. EMEF Isidoro de Sousa Assunção. **Projeto Político Pedagógico**. Aquiraz: SME, 2024.
- AQUIRAZ. EMEF João Pires Cardoso. **Projeto Político Pedagógico**. Aquiraz: SME, 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: Impr. Nacional, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: Impr. Nacional, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Impr. Nacional, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Texto Constitucional de 5-10-1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº13.005, de junho de 2014.** Aprova Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Programa Mais Educação.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** PNE 2014 – 2024: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

CARNEIRO, S. R. G. Vivendo ou aprendendo... A "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. In: Cássio, F. (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boi tempo Editorial. 2019. p. 41-45.

CAVALCANTI, S.; LOTTA, G.; PIRES, R. Contribuições dos estudos sobre burocratas de nível de rua. In: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. **Burocracia e políticas públicas no Brasil.** Brasília: Ipea; Enap, 2017.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-12901205.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** Escolhendo entre Cinco Abordagens. São Paulo: Penso Editora, 2014.

COELHO, L. M. C. C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: [http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia Coelho Historia_da_educacao_integral.pdf](http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia%20Coelho%20Historia_da_educacao_integral.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

COLARES, M. L. I. S. Reforma do ensino médio: desafios e possibilidades da educação integral. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 295-316, 2018. Disponível em: <https://www.researchgatenet/publication/335778527-reforma-do-ensino-medio-desafios-e-possibilidades-da-educacao-integral>. Acesso em: 18 jun. 2020.

COSTA, H. A. V. Início da regulamentação da filosofia. **Revista Topos**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 185-202, 2010.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. São Paulo: Papirus, 2009.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FARIA FILHO, L. M. de. **A escola elementar no século XIX: o método monitoria/ mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: Um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: entre a dualidade e a dualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO. Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edurealidade>. Acesso em 22 ago. 2024.

GUSSI, A. F. OLIVEIRA, B. R. de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HORTA, J.S. B. **O hino, o sermão, e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

IBGE. **Estimativa da população de Aquiraz**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itarema/panorama>. Acesso em: 23 ago. 2024.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How** Cleveland, Meridian Books. 1958.

LECLERC, G. F.; MOLL, J. Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30008/19392>. Acesso em: 18 mai. 2024.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, Valdeniza M. da. (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. 1. ed. Goiânia: Cegraf, 2014. p. 257-308.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, M.C.S. Introdução. *In*: MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, José. A educação está mudando radicalmente. *In*: MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. [s.l.], 2022. p.13-27. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/textos/educacaoinovadora/mudando.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2025.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MOREIRA, Francisca. Meire. **Reflorestamento e tecnologia móvel: uma proposta de inovação para a educação ambiental**. 2020. 128f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 2020.

MORGAN, H. *et al.* **The flipped classroom for medical students**. The Clinical Teacher, Oxford, v. 12, n. 3, p. 155-160, 2015.

NUNES, M. T. **História da educação**. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas Públicas Educacionais. *In*: OLIVEIRA, Adão de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). **Texto publicado no livro Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, M.S.; PIRES, R.S. História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios. **Ciências Humanas**, [s.l.], v. 27, n. 121, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/historia-das-politicas-educacionais-brasileiras-rupturas-transformacoes-e-desafios>. Acesso em 20 ago. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PENTEADO, A. L.; BONETI, L.W. As desigualdades sociais refletidas nas Políticas de formação de professores no Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020). *In*: XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: CONEDU, 2013.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PILLETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Alexandre André. **Avaliação em Políticas Públicas**. Juazeiro do Norte: ConectAE, 2021.

SMITH Jhonathan, E. Do the right, thing. Ethical principles and managerial decision making. **SAM-Advanced management journal**. Autumn, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUSA, Michele de. **A análise do turismo em Aquiraz – Ceará**: política, desenvolvimento e sustentabilidade. Brasil. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFC, 2005.

SOUZA, M. C. R. F. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159-175, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-159.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2024.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: SAVIANI, D. **Educação**: do senso crítico à consciência filosófica. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Biblioteca Universitária, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2019/10/guia-de-citacao-06.10.2019.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

URIAS, G. M. P. C.; AZEREDO, L. A. S. Metodologias ativas nas aulas de Administração Financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Administração: Ensino e Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 39-67, 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pela pesquisadora SOLANGE MENESES LIMA como participante da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ: PERCEPÇÃO DE GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa tem o objetivo de avaliar, sob a ótica dos gestores e professores a implementação da Política Educacional de tempo integral na rede municipal de Aquiraz.

Para essa pesquisa adotaremos os seguintes critérios:

- ✓ Análise dos documentos relacionados à gestão pedagógica (Projeto Político Pedagógico da escola analisada, Regimento Interno da instituição);
- ✓ A pesquisa compreenderá a realização de 08 (oito) entrevistas, sendo 04 (quatro) com gestores e 04 (quatro) com docentes das Escolas de Tempo Integral de Aquiraz. As entrevistas serão individuais, com uma duração aproximada de uma hora cada. As mesmas serão conduzidas por meio de um roteiro estruturado com perguntas abertas, permitindo que os entrevistados respondam de maneira espontânea e de acordo com a sua percepção. Ressalta-se que as entrevistas serão gravadas realizada por meio de um aplicativo no celular do pesquisador, e posteriormente as gravações serão transferidas para o computador, transcritas e, durante todo o processo, garantido o anonimato e a integridade dos participantes, utilizando siglas para representar os personagens analisados.

A participação nesta pesquisa apresenta caráter de voluntariedade, sendo que, os participantes têm o direito de desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete prejuízos na relação com o pesquisador ou com a instituição em que atuam. Contudo, é fundamental garantir um ambiente de respeito entre todos os envolvidos, oferecendo liberdade para que cada um decida se deseja ou não participar da pesquisa.

O foco da investigação está na análise da implementação da Política de Tempo Integral no município de Aquiraz, adotando uma abordagem crítica e reflexiva, com o objetivo de

avaliar as contribuições dessa política pública para a comunidade escolar e para a população local. Por meio dessa investigação acadêmica, espera-se aprofundar o entendimento sobre as contribuições da Política de Tempo Integral para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino fundamental de Aquiraz-Ce e para a comunidade escolar como um todo. O estudo visa, ainda, contribuir com futuras pesquisas e colaborando com a construção do conhecimento científico, bem como, fornecer dados para prognósticos das políticas públicas educacionais locais e nível nacional.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Solange Meneses de Lima
Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz
Endereço: Rua Francisco Câmara, 332 Praça das Flores
Telefones para contato: (085)987593572

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

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

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

Fortaleza, ____/____/____

IRIVANDA ARAUJO DA SILVA
 Nome do participante da pesquisa

28/02/2025
 Data

Assinatura

 Nome do pesquisador

____/____/____
 Data

Assinatura

 Nome do profissional
 que aplicou o TCLE

____/____/____
 Data

Assinatura

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TEMA DA INVESTIGAÇÃO: Avaliação da implementação da Política Educacional de Tempo Integral no município de Aquiraz-Ce: percepção de gestores escolares e professores

PESQUISADORA: Solange Meneses Lima

CATEGORIA: Professor () Gestor()

ENTREVISTADO:

1. Contexto da Implementação

Como foi a percepção da comunidade escolar a partir da implementação escola de Tempo Integral no município de Aquiraz-Ce?

Quais foram as principais mudanças enfrentadas durante a implementação da Política de Tempo Integral no município de Aquiraz-Ceará? Tinha profissionais suficientes para realizar as demandas?

2. Aspectos positivos e negativos

Quais os aspectos que foram bem sucedidos no contexto educacional da implementação da Política de Tempo Integral no município de Aquiraz-Ce?

Quais foram os principais desafios durante a implementação da Política de Tempo Integral no município de Aquiraz-Ce?

3. Prática Pedagógica

Houve necessidade de mudanças na prática pedagógica com a implementação da escola em tempo integral? Quais foram?

- ✓ Como a integração curricular foi trabalhada para otimizar o tempo estendido na escola e promover aprendizagem significativa para os alunos?