



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

MARIA SORAHYA DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS EM RELAÇÃO À
INFRAESTRUTURA ESCOLAR: UMA ANÁLISE EM PROFUNDIDADE SOB A
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

FORTALEZA

2025

MARIA SORAHYA DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS EM RELAÇÃO À
INFRAESTRUTURA ESCOLAR: UMA ANÁLISE EM PROFUNDIDADE SOB A
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

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

Orientador: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero

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)

S236a Santos, Maria Sorahya dos.
Avaliação do Programa Aprender Mais em relação à infraestrutura escolar : uma análise em profundidade sob a perspectiva da educação integral / Maria Sorahya dos Santos. – 2025.
131 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. Julio Alfredo Racchumi Romero.

1. Educação integral. 2. Infraestrutura escolar. 3. Programa Aprender Mais. I. Título.

CDD 320.6

MARIA SORAHYA DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS EM RELAÇÃO À
INFRAESTRUTURA ESCOLAR: UMA ANÁLISE EM PROFUNDIDADE SOB A
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

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

Aprovada em: 26/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Laetícia Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Glessiane Coeli F. Batista Prata
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela misericórdia infinita, por ter me concedido saúde, coragem e perseverança para me manter firme nesta caminhada.

À minha mãe Maria Soares (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar, portanto esse sonho realizado é meu, mas também é dela. Ao meu pai, José Jauro (*in memoriam*), que me ensinou sobre humildade, honestidade, determinação e respeito, valores que me trouxeram até aqui.

Às minhas irmãs e sobrinhos(as), por acreditarem em mim e vibrarem comigo por cada conquista. Vocês são, da vida, a parte mais importante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero, pelo aporte científico, pela paciência e pelos direcionamentos certos que me fizeram amadurecer no universo da pesquisa.

Às professoras Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso e Dra. Laécia Rodrigues de Souza, pela presteza e disposição em participar do processo de qualificação e cujas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, e à professora Dra. Glessiane Coeli F. Batista Prata, por ter aceitado participar da defesa, cuja colaboração intelectual e intervenções acadêmicas foram extremamente relevantes para o trabalho.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), pelos conhecimentos e experiências compartilhadas, que contribuíram ricamente para a minha formação acadêmica.

Aos colegas do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), pelos momentos de partilha, aprendizado e trocas valiosas ao longo desse percurso, em especial à querida Jocélia Araújo Costa, pela amizade, pela companhia e pelo incentivo para vencer essa jornada. Obrigada por não soltar a minha mão.

Aos gestores escolares, articuladores e monitores, que mesmo ocupados, aceitaram o convite para participar do estudo. Sou grata e torço pelo sucesso de cada um de vocês.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que viabilizou o acesso ao mestrado e às escolas municipais possibilitando a realização da pesquisa.

À minha querida Universidade Federal do Ceará (UFC) e ao Mestrado Profissional em Avaliação em Políticas Públicas (MAPP) pela oportunidade de cursar o mestrado.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, minha eterna gratidão.

RESUMO

A pesquisa se debruça sobre a infraestrutura escolar e sua relação com a efetivação da educação integral no contexto do Programa Aprender Mais, uma política pública da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. O estudo, então, investiga de que maneira a infraestrutura escolar pode tanto favorecer quanto limitar a implementação de uma proposta educativa que visa à formação integral do aluno, especialmente quando se parte da questão das condições materiais das escolas e suas implicações nas práticas educativas. A investigação foi realizada com uma abordagem qualitativa, exploratória e explicativa, embasada na metodologia da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) e na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), utilizando o software IRaMuTeQ para auxiliar na categorização lexical. A produção dos dados se deu através de uma análise documental, observações de campo, um diário de bordo e entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores, articuladores e monitores de duas escolas municipais que fazem parte do programa. A revisão da literatura se conecta a pensadores como Saviani (2005; 2008; 2020), Bresser-Pereira (1996), Souza (2006), Garcia et al. (2014) e Moll (2012), que tratam de temas como políticas educacionais, educação integral e infraestrutura escolar. Os resultados revelaram que a infraestrutura escolar constitui elemento estruturante para a efetivação da educação integral, e que suas carências físicas e materiais (ausência de espaços adequados, improvisações e escassez de recursos) limitam a diversidade das práticas pedagógicas, comprometem o planejamento das atividades e afetam negativamente o engajamento e a permanência dos estudantes. Conclui-se que a infraestrutura é um elemento fundamental para a qualidade do Programa Aprender Mais, e a formação integral só se torna realidade em contextos que garantam espaços adequados, recursos suficientes e valorização profissional. Portanto, o aumento dos investimentos em infraestrutura é crucial para proporcionar as condições que permitam o desenvolvimento integral dos alunos em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: Educação integral; Infraestrutura escolar; Programa Aprender Mais; Avaliação de políticas públicas.

ABSTRACT

This research focuses on school infrastructure and its relationship to the implementation of comprehensive education within the context of the "Aprender Mais" Program, a public policy of the Municipal Education Department of Fortaleza. The study investigates how school infrastructure can both favor and hinder the implementation of an educational proposal aimed at the holistic development of students, especially when considering the material conditions of schools and their implications for educational practices. The investigation was conducted using a qualitative, exploratory, and explanatory approach, based on the methodology of In-Depth Assessment (Rodrigues, 2008) and Content Analysis (Bardin, 2016), using the IRaMuTeQ software to assist in lexical categorization. Data was collected through document analysis, field observations, a logbook, and semi-structured interviews with managers, coordinators, facilitators, and monitors from two municipal schools participating in the program. The literature review connects with thinkers such as Saviani (2005; 2008; 2020), Bresser-Pereira (1996), Souza (2006), Garcia et al. (2014), and Moll (2012), who address topics such as educational policies, comprehensive education, and school infrastructure. The results revealed that school infrastructure is a structuring element for the implementation of comprehensive education, and that its physical and material deficiencies (lack of adequate spaces, improvisations, and scarcity of resources) limit the diversity of pedagogical practices, compromise activity planning, and negatively affect student engagement and retention. It is concluded that infrastructure is a fundamental element for the quality of the Learn More Program, and comprehensive education only becomes a reality in contexts that guarantee adequate spaces, sufficient resources, and professional development. Therefore, increased investment in infrastructure is crucial to providing the conditions that allow for the comprehensive development of students in all their dimensions.

Keywords: Comprehensive education; School infrastructure; Aprender Mais Program; Public policy evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras	80
Figura 2 – Gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC)	82
Figura 3 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	89
Figura 4 – Grafo de Similitude	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Dimensões da Avaliação em Profundidade no Aprender Mais	22
Quadro 2	– Caracterização da pesquisa	26
Quadro 3	– Sujeitos participantes da pesquisa	31
Quadro 4	– Articulação da Triangulação metodológica	34
Quadro 5	– Critérios de qualidade da pré-análise	35
Quadro 6	– Aplicação da análise de conteúdo na avaliação em profundidade Relação entre Categorias de análise e perguntas do roteiro de entrevistas	37
Quadro 7	– Síntese das fases da pesquisa	38
Quadro 8	– Resumo dos marcos legais da educação integral no Brasil	42
Quadro 9	– Comparativo: Mais Educação, Novo Mais Educação e Aprender Mais	50
Quadro 10	– Histórico das Políticas Públicas Educacionais no Brasil (1930–2024)	51
Quadro 11	– Elementos da infraestrutura adequada à Educação Integral e fontes de referência	60
Quadro 12	– Dimensão orçamentária da infraestrutura para Educação Integral	62
Quadro 13	– Educação integral x Educação em tempo integral	65
Quadro 14	– Objetivos específicos do Programa Aprender Mais	68
Quadro 15	– Atividades do Programa Aprender Mais Escola	70
Quadro 16	– Modalidades do Clube de esporte e lazer	76
Quadro 17	– Comparativo das escolas investigadas	84
Quadro 18	– Categorias de análise e exemplos de fala	102
Quadro 19	– Síntese Interpretativa dos Resultados	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Infraestrutura escolar nas redes públicas (Censo 2023 e 2024)	74
Tabela 2 – Ideb (Anos finais) no Distrito V e nas escolas do campo empírico (ciclo 2023)	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEP	Centro Integrado de Educação Popular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Referencial Curricular de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ORSE	Orçamento de Obras de Sergipe
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação de Fortaleza
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNCP	Portal Nacional de Contratações Públicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPA	Plano Plurianual
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RREO	Relatório Resumido da Execução Orçamentária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPI	Sistema Nacional de Pesquisa de Custos e Índices da Construção Civil
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1	Perspectiva avaliativa: a Avaliação em Profundidade	19
2.2	Aplicação da avaliação em profundidade ao Programa Aprender Mais	21
2.3	Percurso metodológico	23
2.3.1	<i>Caracterização da Pesquisa</i>	23
2.3.2	<i>Delimitação do campo de estudo</i>	26
2.3.3	<i>Delimitação dos sujeitos da pesquisa</i>	30
2.3.4	<i>Instrumentos de produção e coleta de dados</i>	32
2.3.5	<i>Procedimentos de análise de dados</i>	34
2.3.6	<i>Análise de conteúdo – Etapas e procedimentos</i>	35
2.3.6.1	<i>Pré-análise</i>	35
2.3.6.2	<i>Exploração do material</i>	35
2.3.6.3	<i>Tratamento e interpretação dos resultados</i>	36
2.3.7	<i>O uso do IraMuTeQ como ferramenta de apoio à Análise de Conteúdo</i>	37
2.4	Delineamento da pesquisa	38
3	CONEXÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS	40
3.1	O Estado brasileiro, governo e políticas públicas: interrelações e institucionalidade	40
3.2	Marcos legais que embasam a educação integral no Brasil	41
3.3	Histórico das políticas públicas educacionais no Brasil (1930 – 2024)	43
3.3.1	<i>Evolução histórica das políticas educacionais</i>	43
3.3.2	<i>Políticas educacionais na “Era Petista” (2003 – 2016)</i>	44
3.3.3	<i>Políticas públicas em tempos de retrocesso: impactos do pós-golpe de 2016</i> ..	45
3.3.4	<i>Reconstrução e resistência: Desafios e perspectivas no Novo Governo Lula</i> ..	47
3.3.5	<i>Programas federais extintos e transições institucionais</i>	47
3.4	Educação Integral e Educação em Tempo Integral: conceitos e diferenças	51
3.4.1	<i>Educação Integral</i>	51
3.4.2	<i>Educação em Tempo Integral</i>	57
3.4.3	<i>Educação integral x Educação em Tempo integral: Convergências e divergências</i>	64

3.5	O programa Aprender Mais: contexto, estrutura e propósitos	66
3.5.1	<i>Programa Aprender Mais Escola</i>	69
3.6	Infraestrutura escolar como elemento estruturante da educação integral ..	71
3.7	Suporte à trajetória estudantil: Caminhos para o pertencimento escolar ...	77
3.7.1	<i>Aprendizagens significativas e metodologias ativas</i>	78
4	ANÁLISE DA PESQUISA POR CATEGORIAS TEMÁTICAS	80
4.1	Contextualização das escolas	82
4.2	Categorias de Análise por tema	85
4.2.1	<i>Infraestrutura escolar e condições materiais</i>	85
4.2.2	<i>Implementação do programa e práticas pedagógicas</i>	89
4.2.3	<i>Desenvolvimento integral dos estudantes</i>	92
4.2.4	<i>Engajamento e permanência dos estudantes</i>	95
4.2.5	<i>Participação da comunidade escolar e sugestões de aprimoramento</i>	98
4.3	Síntese dos resultados	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	115
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DIRETA	125
	APÊNDICE C – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO	127
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO	129
	ANEXO A – RELAÇÃO ENTRE CATEGORIAS DE ANÁLISE E PERGUNTAS DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS	131

1 INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo há uma preocupação constante com a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes, especialmente quando comparamos o desempenho do Brasil com outros países em avaliações internacionais como o PISA¹ (*Programme for International Student Assessment*). Os últimos dados indicam que o Brasil apresenta resultados abaixo da média em áreas fundamentais como leitura, matemática e ciências, quando comparado aos países desenvolvidos e até mesmo às nações latino-americanas (INEP, 2022).

Segundo dados do PISA 2022, divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil enfrenta um cenário preocupante no que se refere ao desempenho estudantil. Em matemática, por exemplo, 73% dos estudantes brasileiros não alcançaram o nível 2, considerado o patamar mínimo para exercer plenamente a cidadania, enquanto a média dos países da OCDE é de 31%. Apenas 1% dos estudantes brasileiros atingiu níveis de alto desempenho (5 ou 6), evidenciando uma distância significativa em relação aos países desenvolvidos.

Com relação à leitura, cerca de 50% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2, percentual superior ao verificado na média da OCDE (26%). Somente 2% dos brasileiros alcançaram os níveis mais elevados de proficiência, diante dos 7% registrados entre os países membros (INEP, 2022). Esses indicadores reforçam as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro e evidenciam a urgência de políticas que ampliem oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes.

Entre os indicadores nacionais de acompanhamento da qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o principal indicador de desempenho educacional, pois sintetiza, em um único índice, questões relativas ao fluxo escolar e à aprendizagem medida por meio de avaliações externas (INEP, 2023).

Para Fortaleza, os números do Ideb de 2023 revelam um desempenho acima das metas projetadas para o Ensino Fundamental, principalmente nos anos finais, que são diretamente ligados ao foco desta pesquisa. Vale ressaltar que a meta nacional estabelecida para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) foi de 4,7 pontos, no entanto, o município

¹ O PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos. A sigla vem do inglês *Programme for International Student Assessment*. É um programa gerido pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A cada três anos, o PISA avalia o desempenho de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências. O objetivo é fornecer informações sobre a qualidade da educação em diferentes países e auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas para a área.

de Fortaleza superou essa meta com um índice de 5,2 (INEP, 2023). Contudo, a leitura do indicador em nível municipal não esgota a compreensão da questão investigada, uma vez que a implementação de políticas para a ampliação da jornada e para o fortalecimento da aprendizagem se dá de maneira territorializada e permeada por desigualdades estruturais, sendo a infraestrutura escolar uma das mais relevantes, fator que, como veremos adiante, condiciona as reais possibilidades de oferta de atividades no contraturno e de diversificação das experiências formativas (Dados da pesquisa).

Dessa maneira, ao conectar o Ideb à realidade local, este estudo utiliza o indicador como um ponto de referência e um recorte geográfico, sem limitá-lo a uma explicação de causa e efeito: ele será novamente abordado ao contextualizar as escolas e na análise, a fim de situar o Distrito de Educação V e as escolas pesquisadas dentro do contexto mais amplo da rede municipal.

Diante do exposto, uma das táticas implementadas nos últimos anos para melhorar os índices de desempenho estudantil, tem sido a expansão do horário escolar, com o objetivo de estender a exposição dos alunos a atividades educacionais. Isso pode ser feito através de jornadas escolares extensas nas escolas regulares ou pela implementação de escolas de tempo integral, que proporcionam aos alunos um ambiente mais organizado e atividades extras que fomentam o desenvolvimento integral dos alunos.

Alinhada a essa concepção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a Educação Básica deve ter como objetivo a formação e o desenvolvimento humano de maneira integral, o que significa entender a complexidade e a não linearidade desse processo, superando visões reducionistas que priorizam apenas a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018).

Esse modelo visa não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também o crescimento social, emocional e físico deles, por meio de atividades que extrapolam o currículo convencional. A ampliação do tempo escolar é considerada uma chance de aumentar o acesso a uma educação de qualidade e promover um ambiente mais justo, principalmente para estudantes de contextos socioeconômicos vulneráveis.

Conforme estabelece o Plano Municipal de Educação de Fortaleza – PME (2015-2025) como estratégia da meta 2, cuja proposta é ampliar de forma progressiva a jornada escolar, implementando ações complementares que garantam um tratamento didático dinâmico, criativo e interessante, focado no desenvolvimento integral do estudante, com o objetivo de avançar na implantação de escolas em tempo integral, priorizando áreas de maior vulnerabilidade social. A meta é que 50% das escolas e 25% das matrículas estejam nessa

modalidade de atendimento até o último ano de vigência do PME (2025) (Fortaleza, 2015).

A implementação de escolas de tempo integral está em sintonia com essa visão, pois elas permitem que os alunos fiquem mais tempo na escola, participando de atividades variadas que enriquecem o aprendizado além do currículo convencional.

Contudo, para que a educação em tempo integral realmente traga inovação, é preciso garantir uma série de aspectos, tanto estruturais quanto pedagógicos. Entre esses aspectos, é imprescindível que a escola possua uma infraestrutura adequada, com espaços apropriados para a realização de diferentes atividades e recursos pedagógicos e tecnológicos que sejam suficientes para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Garcia *et al.*, 2014; Soares Neto *et al.*, 2013).

Nesse cenário, figura o Programa de fortalecimento da aprendizagem Aprender Mais², que integra as políticas educacionais destinadas à educação em tempo integral, visando enriquecer a qualidade da experiência educativa por meio do aumento da jornada escolar e da implementação de atividades que visam reforçar a aprendizagem dos alunos (Fortaleza, 2025).

Com a proposta de melhorar os níveis de aprendizado dos alunos do ensino fundamental, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza lançou a política pública chamada Aprender Mais, que tem a intenção de aumentar o tempo que os estudantes ficam na escola.

Por isso, é fundamental investigar como a infraestrutura escolar se relaciona com a implementação da educação integral, de modo a compreender como esses aspectos influenciam a consolidação do Programa Aprender Mais e como a infraestrutura pode ser melhorada para assegurar que o programa alcance seus objetivos de desenvolver os alunos não apenas cognitivamente, mas também fisicamente, socialmente e emocionalmente.

Nesse contexto, levando em conta a ampliação das escolas de tempo integral, bem como do Programa Aprender Mais em Fortaleza, e dos obstáculos estruturais mencionados anteriormente no que se refere à infraestrutura escolar, este estudo busca responder à seguinte questão central: Que relações podem ser estabelecidas entre a infraestrutura escolar e a efetivação da educação integral nas escolas públicas municipais?

A hipótese inicial que norteia esta investigação é a de que, sem a infraestrutura

² O Programa Aprender Mais foi implementado por meio do Decreto Municipal nº 14.233 de 15/06/2018, e atualizado através do Decreto 16.260, de 08/05/2025, o qual regulamenta a ampliação da jornada escolar e a organização curricular sob a ótica da educação integral. Mantido pelo tesouro municipal. O Programa possui quatro modalidades: Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Integração e Pró-Técnico.

adequada, o Programa Aprender Mais acaba operando sob uma lógica de improviso. Pressupõe-se que a carência de espaços qualificados e recursos materiais compromete a intencionalidade pedagógica e a integralidade da formação, transformando a ampliação da jornada em um desafio de gestão de espaços, em detrimento da expansão de oportunidades educativas.

O objetivo geral foi avaliar como as condições de infraestrutura de duas escolas municipais de Fortaleza, participantes do Programa Aprender Mais Escola, repercutem na implementação dessa política, destacando suas limitações e possibilidades na promoção da educação integral.

A partir do objetivo geral, elencou-se os seguintes objetivos específicos: 1) analisar a trajetória da Política de Educação Integral e a configuração do Programa Aprender Mais no contexto da rede municipal de Fortaleza, considerando seus fundamentos, objetivos, desafios e estratégias de implementação; 2) identificar as condições de infraestrutura de duas escolas participantes do Programa Aprender Mais, bem como os desafios e potencialidades que interferem na execução das atividades previstas na política; 3) compreender, a partir dos sujeitos envolvidos, a percepção sobre as condições da infraestrutura escolar dos ambientes educativos alinhados à educação integral no contexto do Programa Aprender Mais.

A justificativa desta pesquisa, reside na confluência de motivações sociais, pessoais e científicas, que marcam a sua importância no contexto educacional brasileiro. Quando se trata de motivação social, a educação integral é vista, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), como um meio essencial para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da inclusão social, especialmente em locais de vulnerabilidade. A infraestrutura escolar, que é o foco desta pesquisa no âmbito do Programa Aprender Mais, é uma ferramenta crucial para que as metas do PNE se tornem realidade.

A motivação pessoal que me impulsiona a realizar esta pesquisa está enraizada no meu compromisso com a educação pública, após mais de uma década de atuação como professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Fortaleza. Estar em contato com a realidade desafiadora que as escolas enfrentam cotidianamente, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura, me fez perceber a importância de investigar de que maneira esses aspectos impactam o processo de ensino-aprendizagem e a efetivação de políticas públicas educacionais. Assim, relaciona-se com o anseio de promover um ambiente escolar mais salutar, onde os estudantes possam ter as condições necessárias para explorar e desenvolver suas potencialidades, seja no âmbito cognitivo, social ou emocional.

Por fim, no que se refere à motivação científica, a pesquisa tem o objetivo de preencher uma lacuna na literatura acadêmica. Mesmo com a vasta literatura existente sobre

educação integral e o crescente entendimento de que a infraestrutura é essencial para o sucesso educacional, ainda não existem estudos que estabeleçam uma correlação direta entre a infraestrutura escolar e o funcionamento da educação integral em Fortaleza.

Com isso, pretende-se gerar dados empíricos que possam contribuir para a melhoria da política analisada, visando à distribuição de recursos que favoreçam o investimento em infraestrutura e, assim, construir um sistema educacional mais eficaz e inclusivo, para que as escolas possam cumprir sua função de formar cidadãos mais plenos, autônomos e aptos a enfrentar os desafios da sociedade.

A fundamentação teórica desta dissertação se baseia em estudos sobre educação integral, infraestrutura escolar e avaliação de políticas públicas. Autores como Saviani (2008), que discute as limitações da política educacional brasileira, e pesquisadores que abordam a importância da infraestrutura para o sucesso educacional, como Garcia *et al.* (2014), são referências importantes.

Além disso, a pesquisa se apoia na perspectiva da Avaliação em Profundidade, proposta por Rodrigues (2008, 2016) e Gussi (2019), que considera a análise das experiências concretas e dos contextos de implementação das políticas públicas, cujo conceito afirma que avaliar uma política pública é ir além dos métodos tradicionais de avaliação, uma vez que propõe uma abordagem mais holística e participativa, que inclui a compreensão das experiências concretas das pessoas afetadas pelas políticas e dos contextos em que essas políticas são implementadas. Destaca-se que a Avaliação em Profundidade engloba os seguintes eixos: 1) análise de conteúdo da política; 2) análise de contexto da política pública em questão; 3) trajetória institucional da política; 4) configuração temporal e territorial (Rodrigues, 2008).

A investigação foi realizada com uma abordagem qualitativa e exploratória. No que se refere aos aspectos técnicos, foram feitas observações de campo nas escolas para se averiguar a infraestrutura real, como salas específicas, bibliotecas e laboratórios, em relação às exigências do programa em questão. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, escolhemos o diário de bordo e entrevistas semiestruturadas com gestores e mediadores de aprendizagem das escolas municipais de Fortaleza que estiveram envolvidas na pesquisa. A análise dos dados obtidos foi realizada segundo a perspectiva da Análise de Conteúdo, conforme propõe Bardin (2016).

Esta dissertação é dividida em cinco partes. No Capítulo 1, contextualiza-se o problema da pesquisa, apresentam-se os objetivos, a justificativa e outros elementos introdutórios. O Capítulo 2 fala sobre a perspectiva de avaliação que foi adotada e o caminho metodológico, mergulhando na abordagem qualitativa, nos instrumentos de coleta de dados e no processo de análise. Já o Capítulo 3 reúne o referencial teórico, conectando conceitos e

pesquisas sobre políticas públicas educacionais, educação integral, infraestrutura escolar e o Programa Aprender Mais. No Capítulo 4, temos a análise dos dados, que estão organizados em categorias temáticas, incluindo a triangulação com o IraMuTeQ. Finalmente, o Capítulo 5 traz as considerações finais, ressaltando os principais achados da pesquisa, suas implicações e sugestões para futuros estudos.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo traz a abordagem avaliativa e os métodos de investigação utilizados, ressaltando a natureza da pesquisa, o tipo que se classificou e suas particularidades em relação ao problema e aos objetivos delineados, bem como os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Expomos o campo da pesquisa, os participantes e os critérios de seleção, bem como o contexto da pesquisa e o delineamento dos métodos adotados.

A seguir, serão apresentadas as escolhas metodológicas que orientaram a construção deste trabalho, acompanhadas de uma justificativa para cada uma delas. Esta exposição visa elucidar os critérios que nortearam a escolha dos métodos e técnicas utilizados, evidenciando sua adequação em relação aos objetivos da pesquisa e à natureza do problema investigado. Em última análise, pretende-se elevar a transparência e a seriedade do processo investigativo, assim como a coerência entre a abordagem metodológica e os resultados esperados.

2.1 Perspectiva avaliativa: a Avaliação em Profundidade

Ao longo da história, a avaliação de políticas públicas foi conduzida por pensamentos tecnicistas, centrados na mensuração de resultados que atestassem a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas. A visão que se torna hegemônica e amplamente divulgada está alinhada às agendas econômicas e políticas neoliberais contemporâneas, conforme apontam Rodrigues (2008) e Gussi & Oliveira (2016).

Todavia, mesmo que o paradigma tecnicista, embasado na abordagem positivista no que diz respeito à avaliação de políticas públicas, ainda seja predominante, novos olhares têm emergido ao longo das últimas duas décadas. Elas carregam, portanto, diferentes bases epistemológicas e metodológicas, constituindo perspectivas contra hegemônicas no campo da avaliação, como afirmam Gussi e Oliveira (2016).

Desenvolvida pela professora Lea Rodrigues no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), seu objetivo é “[...] contribuir para a constituição e consolidação de um campo disciplinar ainda em formação no Brasil: o da avaliação de políticas públicas sociais” (Rodrigues, 2011, p.56), e estabelece um diálogo com paradigmas interpretativos de avaliação, distanciando-se, tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico, dos paradigmas convencionais e hegemônicos no campo da avaliação de políticas públicas.

Ainda conforme a autora citada, essa perspectiva enfatiza a necessidade de

compreender as múltiplas dimensões que estruturam uma política pública, como seu conteúdo, contexto, trajetória institucional e impactos territoriais.

A dimensão de conteúdo refere-se à análise das bases teóricas e conceituais que fundamentam a política, examinando se os objetivos e estratégias propostos estão alinhados com as demandas sociais que justificaram sua criação. Também deve-se atentar à formulação da política, levando em conta seus “objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação” (Rodrigues, 2008, p. 5), além de sua coerência interna. “Esses três aspectos dizem respeito à análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros” (Rodrigues, 2008, p. 5).

A dimensão de contexto envolve a investigação dos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que influenciam a implementação da política, destacando como variáveis externas, como infraestrutura e recursos financeiros, impactam sua execução.

Para tanto, a autora sugere um levantamento minucioso do contexto político e socioeconômico da elaboração da política, levando em conta as articulações locais, regionais, nacionais, internacionais e transnacionais. É preciso entender, então, o modelo político, econômico e social que sustentou a política em seu momento de criação e também mapear outras políticas e programas correlatos. Além disso, a análise do marco legal que sustenta a política deve estar entrelaçada com o contexto histórico e socioeconômico mencionado anteriormente.

É importante observar que o conjunto de itens acima elencados demandará um levantamento de dados primários e secundários cuja extensão será ditada pelas especificidades contextuais e históricas da própria política em foco e das políticas a ela relacionadas (Rodrigues, 2008, p. 6).

Já a dimensão de trajetória institucional examina o histórico da política, desde sua formulação até sua execução, identificando discontinuidades, adaptações e aprendizados institucionais ao longo do tempo. Conforme a autora, “Para a apreensão da trajetória institucional é fundamental a realização de pesquisa de campo com a realização de entrevistas com diferentes agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação de uma mesma política” (Rodrigues, 2008, p. 6).

Para Gussi (2008), trata-se de realizar uma análise da trajetória coletiva e institucional das políticas e programas, compreendendo-a como um processo dinâmico “submetido a incessantes transformações advindas de forças e intencionalidades políticas

internas e externas, e advindas de aspectos culturais das instituições” (Gussi, 2008, p. 5).

Por último, o espectro temporal e territorial considera os efeitos da política em várias áreas, levando em conta as particularidades locais que podem aumentar ou limitar os resultados, o que possibilita entender de que maneira as disparidades regionais afetam a consecução dos objetivos estabelecidos.

Por meio desta dimensão analítica, procura-se apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade. A apreensão dessa configuração coloca algumas questões em destaque: i) as possibilidades de articular, na avaliação, as perspectivas e objetivos de propostas generalizantes às particularidades locais; ii) as possibilidades de implementação de políticas, de forma localizada, que levem em conta seu percurso temporal e territorial (RODRIGUES, 2008, p. 6).

Essa perspectiva integrada possibilita uma análise contextual e abrangente, fundamental para compreender a complexidade das relações entre infraestrutura escolar e práticas pedagógicas. Identificar-se-ão, nas falas dos entrevistados e nas notas de campo, por meio da técnica da análise de conteúdo, temas que permitam entender os desafios e as potencialidades da implementação do programa no campo da educação integral.

2.2 Aplicação da avaliação em profundidade ao Programa Aprender Mais

A avaliação em profundidade é especialmente relevante no contexto do Programa Aprender Mais para se investigar a relação entre a infraestrutura escolar e a efetividade da política pública, uma vez que permite analisar como diferentes dimensões de interação podem influenciar os resultados esperados pelo programa.

A dimensão de conteúdo relacionada ao programa, que visa promover a educação integral por meio de atividades no contraturno escolar, deve ser examinada em relação à sua coerência com o documento normativo que sustenta essa política pública. Segundo Rodrigues (2008, p. 5), a análise dessa dimensão requer “análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros.” Isso inclui avaliar se as atividades pedagógicas, culturais e esportivas estão alinhadas aos objetivos de formação integral dos estudantes.

A dimensão de contexto associada à política em estudo, leva em conta a “Apreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação” (Rodrigues, 2008, p. 6). Examina-se a transição dos programas Mais Educação e

Novo Mais Educação para o Aprender Mais, buscando identificar se houve continuidade e inovação no processo. É essencial investigar como as lições aprendidas com os programas anteriores foram incorporadas e se rupturas ocorreram, comprometendo a eficácia. Isso significa reconhecer que o Programa Aprender Mais emerge num contexto em que políticas federais anteriores foram interrompidas ou alteradas, obrigando o município a redefinir suas próprias estratégias educacionais e a lidar diretamente com desafios financeiros e estruturais.

Com relação à dimensão de trajetória institucional, este estudo busca reconstituir o percurso do programa desde sua criação até a execução prática nas escolas municipais de Fortaleza. Isso implica analisar as transformações, adaptações e reinterpretações dos objetivos e ações do programa à medida que ele é implantado em diferentes contextos institucionais, bem como avaliar se houve alterações nos objetivos iniciais do Aprender Mais em decorrência de aspectos como limitações financeiras, problemas logísticos, resistência ou adesão das equipes escolares e da comunidade, entre outros elementos que interferem na implementação.

Essa análise permite compreender o grau de coerência entre o que foi planejado inicialmente e o que é realmente realizado nas escolas, especialmente em termos de infraestrutura. Além disso, esse eixo também enfatiza a relevância das entrevistas com os sujeitos envolvidos na política para apreender como percebem, avaliam e executam as ações do programa, com atenção específica à questão da infraestrutura escolar.

Por fim, a dimensão de impactos territoriais visa confrontar a proposta geral do Programa Aprender Mais (objetivos gerais) com as realidades encontradas localmente nas escolas, observando se a proposta do programa considera suficientemente as necessidades específicas das escolas periféricas ou localizadas em áreas mais vulneráveis em termos de infraestrutura física, tecnológica e pedagógica.

Quadro 1 – Dimensões da Avaliação em Profundidade no Aprender Mais

EIXO DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	DESCRIÇÃO DO EIXO	FOCO DE ANÁLISE	LOCALIZAÇÃO NO TRABALHO
Conteúdo	Aborda os objetivos, fundamentos e concepção da política pública analisada.	Avaliar a coerência da implementação do programa com o documento normativo que o sustenta.	Capítulos 2 e 3 – Fundamentação Teórica e Apresentação do Programa Aprender Mais
Contexto	Refere-se às condições sociais, econômicas e educacionais do território onde a política é implementada.	Examinar a transição dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação para o Aprender Mais, identificando continuidade e inovação no processo.	Capítulo 3 – Caracterização do Campo Empírico e contexto das escolas pesquisadas
Trajетória	Analisa o percurso	Analisar as transformações,	Capítulo 3 – Histórico

Institucional	histórico da política, suas mudanças, desafios e modos de operacionalização.	adaptações e reinterpretações dos objetivos e ações do programa à medida que é implementado em diferentes contextos institucionais.	das políticas educacionais e da implementação do Programa Aprender Mais
Impactos Territoriais	Avalia os efeitos concretos da política nos territórios, especialmente nas escolas e comunidades envolvidas.	Observar se a proposta do programa considera suficientemente as necessidades específicas das escolas periféricas ou localizadas em áreas mais vulneráveis.	Capítulo 4 – Análise dos Dados: comparação entre escolas com diferentes condições de infraestrutura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Rodrigues (2008) e Gussi (2008).

Assim, ao empregar a avaliação em profundidade no Programa Aprender Mais, esta pesquisa visa a compreender de que forma as dimensões de conteúdo, contexto, trajetória institucional e impactos territoriais se articulam com as reais condições de infraestrutura das escolas públicas municipais que serviram de base para o estudo, uma vez que essa análise crítica das dimensões permite iluminar os desafios, contradições e potencialidades do programa diante das realidades educacionais investigadas. Com o intuito de aprofundar essa análise, na próxima seção, apresenta-se a caracterização metodológica da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

2.3 Percurso metodológico

Esta seção dedica-se a descrever os caminhos metodológicos adotados para este estudo, detalhando os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados na construção e na análise dos dados empíricos. Na pesquisa qualitativa, metodologia é muito mais do que um conjunto de técnicas, é o que orienta o olhar do pesquisador sobre o mundo. Ela envolve os caminhos teóricos e práticos escolhidos para compreender fenômenos complexos, subjetivos e contextuais (Minayo, 2018).

2.3.1 Caracterização da Pesquisa

Do ponto de vista de sua natureza, esta pesquisa é definida como aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). De acordo

com essa perspectiva, Appolinário (2011, p.146) enfatiza que a pesquisa aplicada tem o intuito de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”. Esse tipo de pesquisa busca compreender problemas concretos ou propor soluções em contextos específicos, aqui no caso, a avaliação de uma política pública educacional em implementação, o Programa Aprender Mais, e a forma como a infraestrutura das escolas impacta sua aplicação.

Portanto, mais do que gerar conhecimento teórico, a pesquisa busca fornecer elementos práticos para a reflexão, o aperfeiçoamento e a reorientação de práticas na gestão educacional, particularmente em cenários marcados por desigualdades estruturais.

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, pois permite uma análise profunda das percepções e experiências dos gestores e monitores escolares, além de explorar os contextos sociais e educacionais que influenciam a implementação do programa. Este tipo de estudo leva em consideração a relação dinâmica e particular entre os sujeitos, o ambiente e suas ações.

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2018), busca compreender os fenômenos em seus ambientes naturais, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos e a interação com o contexto. Nesse sentido, os dados são analisados não como números, mas como significados, percepções, sentidos e experiências, fundamentais para compreender como as condições materiais interferem na realização do programa nas escolas investigadas.

Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e seus significados são processos fundamentais. Os dados nela obtidos são descritivos, capturando o máximo de elementos presentes na realidade analisada, pois esse tipo de pesquisa prioriza os processos em vez do produto (Prodanov; Freitas, 2013), e permite explorar um campo dinâmico fundamentado em aspectos sociais, culturais, históricos e políticos. Tais elementos produzem materialidades empíricas que necessitam ser analisadas com técnicas para captar as percepções, significados, compreensões e sentidos atribuídos e manifestados em relação ao objeto de estudo (Gatti; André, 2011).

Com relação aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória é recomendada quando há pouco conhecimento sobre o assunto a ser estudado e busca familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias (Cervo; Bervian; Da Silva, 2007). Segundo Oliveira (2018), esse tipo de estudo “se constitui em um primeiro passo para a realização de uma pesquisa mais aprofundada” e é especialmente útil quando há dificuldade na formulação de hipóteses.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o propósito de uma pesquisa exploratória é fornecer informações adicionais sobre o tópico investigado, facilitando uma melhor

compreensão e definição, além de estabelecer novas perspectivas e abordagens para o tema analisado. A abordagem exploratória é uma investigação empírica que busca formular questões ou problemas com três objetivos principais: descrever hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente ou fenômeno para permitir uma pesquisa mais precisa, e modificar e esclarecer conceitos (Marconi; Lakatos, 2017).

A pesquisa descritiva, por sua vez, procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem. No caso deste trabalho, visa examinar e descrever as condições de infraestrutura escolar e identificar como elas afetam a implementação da educação integral em tempo integral. Nesse tipo de pesquisa, o investigador se restringe a descrever e interpretar a realidade, sem intervir nela; não estabelece relações de causa e efeito (Appolinário, 2011). De acordo com Cervo, Bervian e Da Silva (2007), a pesquisa descritiva tem como objetivo observar, registrar e correlacionar fatos ou fenômenos sem interferir neles, o que significa que o pesquisador analisa a realidade em seu estado natural, com o intuito de descrever suas características, propriedades ou inter-relações. Também compartilham desse pensamento, Prodanov e Freitas (2013).

A pesquisa tem caráter aplicado, abordagem qualitativa e natureza exploratória e descritiva, utilizando como referencial metodológico a Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), que foi apresentada na seção anterior e permite uma análise da complexidade das políticas públicas, levando em conta não apenas os aspectos normativos, mas também os condicionantes históricos, institucionais e territoriais que moldam sua implementação.

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com especial atenção à análise de documentos oficiais, legislações, normas, materiais institucionais do Programa Aprender Mais, bem como livros, artigos, teses e periódicos acadêmicos. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação direta e manutenção de um diário de campo, com o objetivo de coletar dados diretamente nos contextos das escolas participantes. Com o intuito de esclarecer cada escolha metodológica, elaborou-se um quadro mostrando, de forma resumida, a caracterização da pesquisa, o qual é apresentado a seguir.

Quadro 2 – Caracterização da pesquisa

CRITÉRIO	CLASSIFICAÇÃO	FINALIDADE
Natureza	Aplicada	Gerar conhecimentos que possam ser utilizados na solução de problemas concretos relacionados à infraestrutura escolar e à implementação do Programa Aprender Mais Escola.
Abordagem	Qualitativa	Compreender as percepções, significados e relações entre infraestrutura e educação integral no contexto do Aprender Mais Escola.
Objetivos	Exploratória e descritiva	Aprofundar o entendimento do fenômeno estudado, descrever características e oferecer subsídios para aprimoramento de políticas públicas educacionais.
Procedimentos	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo	Compreender a realidade escolar em profundidade.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

A seguir, serão apresentados o *lôcus* da pesquisa e os critérios que guiaram a seleção das escolas participantes na rede municipal de ensino, para situar o estudo e destacar os elementos que justificam a escolha dos locais de investigação. A definição do *lôcus* e dos critérios de seleção levou em conta aspectos como a relevância para a instituição, o fácil acesso ao campo, a variedade de abordagens pedagógicas e a pertinência em relação ao objetivo da pesquisa, visando assegurar a representatividade e a consistência metodológica do estudo.

2.3.2 Delimitação do campo de estudo

O campo de pesquisa refere-se ao local (seja ele físico, social ou simbólico) onde o pesquisador se envolve de maneira direta com o objeto de estudo para a obtenção de dados e a análise de fenômenos. No âmbito da pesquisa qualitativa, esse território é dinâmico, relacional e repleto de significados.

Como salienta José Filho (2006), o campo se apresenta como um lugar de contato com o objeto de estudo, o que demanda o uso de instrumentos metodológicos adequados e uma atitude de pesquisa permanente. Para ele, o campo é um lugar dialético, onde o pesquisador decifra a realidade a partir de uma base teórica, sem a pretensão de esgotá-la. Segundo Minayo (2018), o campo é o local onde o fenômeno acontece e onde o pesquisador interage diretamente com os sujeitos. Essa intimidade possibilita perceber detalhes e características que uma abordagem mais distante não conseguiria.

A seleção do Distrito V para ser o campo empírico da pesquisa não foi feita de maneira aleatória. Trata-se de uma região caracterizada por altos níveis de vulnerabilidade social e pela ocorrência de conflitos armados, o que afeta de maneira significativa o dia a dia escolar, o deslocamento de alunos e profissionais, bem como a execução das políticas públicas

educativas.

Portanto, opção por conduzir a pesquisa nas escolas de apenas um distrito de educação não foi uma escolha logística, mas sim uma consequência de uma condição estrutural que permeia o território da cidade: a fragmentação territorial imposta pelo tráfico de drogas e pelas facções criminosas, afetando a mobilidade, a segurança e o acesso a serviços e instituições públicas, como as escolas. Pesquisas recentes sobre a escolarização em cenários de violência urbana indicam que as escolas situadas em áreas dominadas por grupos armados enfrentam restrições de mobilidade, dificuldade na circulação de professores e pesquisadores, e abandono escolar precoce (UNICEF/GENI-UFF, 2023; Matos Júnior & Santiago Neto, 2021; Paiva, 2024).

A atuação de facções criminosas em áreas periféricas impõe barreiras ao acesso à escola, o que resulta na evasão escolar e no enfraquecimento do vínculo com a instituição (Matos Júnior *et al.*, 2021). Portanto, o recorte geográfico da pesquisa se configura não apenas como um recurso de segurança e viabilidade metodológica, mas como uma oportunidade de ver como essa política pública se manifesta em meio à vulnerabilidade de um território específico.

De acordo com a pesquisa “Violência no Grande Bom Jardim sob a perspectiva de estudantes de escolas públicas de ensino médio” (CDVHS, VIESES-UFC, LEV-UFC, 2023), a violência territorial afeta o ambiente escolar, a aprendizagem e o deslocamento dos alunos. Em relação aos principais resultados, a maioria dos jovens classifica seus bairros como perigosos, relata a presença frequente de armados e utiliza estratégias de autoproteção para evitar conflitos e se mover em áreas que consideram perigosas. Esse controle informal realizado por grupos armados limita a circulação de pessoas, como professores e pesquisadores, e afeta diretamente o funcionamento das escolas, a permanência dos alunos e a execução das políticas educacionais. Assim, a escolha de realizar a pesquisa em apenas um distrito da cidade foi também uma questão de segurança e viabilidade metodológica, considerando os limites impostos pela territorialidade local.

Segundo Lavor Filho (2020), “a territorialidade é uma questão de segurança pública prejudicial aos jovens que precisam frequentar as escolas, pois, as guerras de facções do tráfico de drogas têm produzido impedimentos no direito de ir e vir de algumas juventudes.” É imperativo refletir que, quando jovens são impedidos de frequentar a escola por conta de conflitos armados, o Estado está falhando em garantir não apenas a segurança pública, mas também o direito à educação, à mobilidade e à cidadania. A territorialidade, portanto, abrange não apenas a localização, mas também o sentido de pertencimento, o movimento e o acesso a direitos, sendo um espaço de disputas de poder, desigualdades históricas e do descaso estatal.

Além disso, essa situação dificulta a formulação e a implementação de políticas educacionais, sendo indispensável que iniciativas como o Programa Aprender Mais, que visam uma educação integral, considerem essas barreiras territoriais tanto no levantamento quanto na elaboração das ações. Negar o impacto da violência territorial na permanência na escola é ignorar uma das principais razões para a evasão e a quebra do vínculo escolar.

Ao abordar esse elemento na perspectiva da implementação da política pública, a pesquisa busca contribuir para uma análise mais atenta e contextualizada, considerando que as políticas educacionais não operam de forma abstrata, mas em cenários marcados por desigualdades, conflitos e modos de resistência. As duas instituições escolhidas estão situadas nesse cenário e enfrentam, de maneiras diversas, os impactos da violência em suas áreas, o que as torna especialmente importantes para entender de que forma a infraestrutura escolar afeta a implementação do Programa Aprender Mais.

A seleção ocorreu levando em conta critérios que se alinham aos objetivos da pesquisa: engajamento ativo no programa, disparidades nas condições de infraestrutura e localização em áreas de vulnerabilidade social. Assim, a pesquisa não tem a intenção de fazer uma representação estatística de toda a rede municipal, mas sim de explorar em profundidade realidades concretas, o que possibilita entender as interações entre território, infraestrutura e a execução da política.

As unidades escolares selecionadas apresentam perfis distintos no que se refere às condições estruturais para o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar, visto que uma apresenta melhores condições de infraestrutura que a outra, mas ainda não podendo ser considerada escola modelo.

Para preservar a identidade das instituições participantes e garantir o sigilo ético da pesquisa, os nomes das escolas foram substituídos por denominações fictícias. Optou-se por “Sol do Saber” e “Luz do Futuro” como metáforas poéticas que dialogam com a cultura local e a geografia simbólica da região. A escolha desses nomes é inspirada nas expressões que enaltecem o estado e sua capital: Ceará, conhecido como “Terra do Sol”, e Fortaleza, como “Terra da Luz”. Assim, além de manter o anonimato, os nomes atribuídos às escolas evocam a ideia de conhecimento como fonte de iluminação e transformação.

A Escola Municipal Sol do Saber atende estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, funcionando nos turnos manhã e tarde. A escola se encontra em uma área periférica do Distrito V e lida com questões de infraestrutura que são típicas de áreas com vulnerabilidade social. Apesar dessas limitações, realiza com frequência as atividades do Programa Aprender Mais, oferecendo oficinas no contraturno escolar que buscam reforçar a

aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

A Escola Municipal Luz do Futuro, que também está localizada no Distrito V, serve ao mesmo nível de ensino e possui um perfil socioeconômico similar. Apesar de contar com uma quadra poliesportiva inacabada, o que é uma limitação significativa para certas atividades, a escola tem um pátio coberto, que tem possibilitado a realização de atividades corporais, como as aulas de judô, entre outras. Assim, o Programa Aprender Mais continua a funcionar, mesmo diante de desafios estruturais, oferecendo atividades que ampliam a jornada escolar e desenvolvem diversas competências nos alunos.

Mesmo contando com uma quadra coberta, a Escola Sol do Saber carece de uma sala exclusiva ou designada para as atividades do Programa Aprender Mais. Todas as salas de aula são ocupadas integralmente nos dois turnos regulares (manhã e tarde), o que obriga a realização das oficinas em espaços adaptados, como a biblioteca e a sala de multimeios, pois também não possui pátio coberto ou outras áreas livres que possam viabilizar a realização dos clubes de aprendizagem do programa. E apesar de contar com quadra coberta, esta só recebe as atividades do programa quando possível, pois é regularmente utilizada pelos professores da disciplina de Educação física e pelos recreadores do ensino infantil. Isso gera desafios logísticos e pedagógicos tanto para os monitores quanto para os alunos, sobretudo em relação à organização dos espaços e ao controle do barulho e das atividades paralelas na escola.

Por outro lado, a Escola Luz do Futuro, apesar de também enfrentar desafios, apresenta uma condição ligeiramente mais favorável. A escola possui salas específicas para as atividades de reforço, um pátio coberto (o que permite uma maior organização das atividades, especialmente as corporais, como o judô) e alguns outros espaços disponíveis para o desenvolvimento das oficinas do Programa, como sala de multimeios, e refeitório. Neste, além de ser possível desenvolver atividades, esse componente ainda favorece os alunos que participam do contraturno e permanecem na escola para o almoço. No entanto, a unidade tem suas limitações, como uma quadra poliesportiva que ainda não foi concluída, o que impede a oferta de algumas modalidades esportivas e de lazer.

A escolha dessas duas unidades possibilita uma análise das distintas realidades de infraestrutura escolar, entre faltas e adequações institucionais, que influenciam na execução do Programa Aprender Mais Escola, ou seja, o que cada escola enfrenta e as maneiras que encontram para tornar viáveis as atividades sugeridas, mesmo quando enfrentam dificuldades.

O projeto de pesquisa foi submetido à Secretaria Municipal da Educação para que fosse validado e obtivesse um parecer positivo para sua realização. Posteriormente, foram feitos os primeiros contatos com os participantes da pesquisa, com o intuito de consultá-los e fornecer

os esclarecimentos necessários para a realização dos procedimentos que envolvem sua participação no estudo. Ressalta-se que foi necessário, via processo, pedir autorização da SME, para a realização da pesquisa nas unidades escolares.

Para garantir uma análise fundamentada e rigorosa, agora serão apresentados os sujeitos que participaram da pesquisa, assim como os instrumentos de coleta de dados utilizados. Esta seção tem o intuito de destacar a participação dos atores no processo de investigação e também de justificar as escolhas metodológicas feitas, reforçando a consistência metodológica e a confiabilidade dos resultados obtidos.

2.3.3 Delimitação dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram definidos a partir de sua vinculação direta com a execução e gestão do Programa Aprender Mais nas unidades escolares selecionadas. Dessa forma, a investigação contou com a participação de dez profissionais da educação, a saber: dois(as) diretores(as) escolares, dois(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), dois(as) articuladores(as) do Programa e quatro monitores(as) de aprendizagem, divididos entre as duas escolas, ou seja, 5 (cinco) de cada. Estes participantes foram escolhidos por sua função estratégica na organização, supervisão e fomento das ações educativas relacionadas à política de educação integral.

Os diretores(as) escolares possuem papel central na gestão institucional da escola, são responsáveis pela articulação entre os diferentes programas, projetos e ações da unidade, bem como pela administração dos recursos, dos espaços e pela tomada de decisões que impactam diretamente a organização e o funcionamento do Programa Aprender Mais, especialmente no que se refere às condições de infraestrutura.

Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) são responsáveis pela mediação pedagógica, pelo acompanhamento do desenvolvimento das atividades e pela articulação entre o currículo regular e as oficinas do programa.

Os(as) articuladores(as) do Programa são profissionais responsáveis por intermediar a comunicação entre a gestão da escola e os monitores, além de planejar, acompanhar e supervisionar a implementação das atividades do Programa Aprender Mais.

Já os(as) monitores(as) de aprendizagem são os responsáveis diretos pela execução das atividades no contraturno e para que o programa funcione na prática. São eles que trabalham nas oficinas e nas atividades formativas, sendo fundamentais para o estabelecimento de laços com os estudantes, para incentivar a permanência na escola e para promover as diversas

dimensões da aprendizagem, conforme orienta a proposta de educação integral.

Quadro 3 – Sujeitos participantes da pesquisa

CATEGORIA PROFISSIONAL	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO DA ATUAÇÃO
Diretores(as)	2	Responsáveis pela gestão administrativa, financeira, organizacional e pela articulação institucional da escola, incluindo o suporte à execução do Programa Aprender Mais.
Coordenadores(as) Pedagógicos(as)	2	Atuam no acompanhamento pedagógico, na mediação entre o currículo regular e as oficinas do programa e no suporte à prática dos monitores.
Articuladores(as) do Programa	2	Realizam a ponte entre gestão, coordenação e monitores. Organizam, acompanham e supervisionam o desenvolvimento das oficinas.
Monitores(as) de Aprendizagem	4	Responsáveis pela condução das oficinas no contraturno escolar, executando diretamente as atividades com os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

Essa seleção de sujeitos possibilita uma abordagem diversificada sobre como a infraestrutura influencia a execução do Programa Aprender Mais, englobando a gestão administrativa (diretores), a gestão pedagógica (coordenadores), a mediação organizacional (articuladores) e a execução prática das oficinas (monitores), o que enriquece a análise das potencialidades e limitações encontradas no dia a dia escolar.

Por motivos éticos, a identidade dos participantes desta pesquisa não será revelada. Adotamos o princípio da confidencialidade e do anonimato, conforme destacado por Simons e Piper (2015, p. 57): “a confidencialidade é um princípio pelo qual as pessoas podem não apenas falar em sigilo, mas também recusar-se a autorizar a publicação de material que, a seu ver, possa prejudicá-las.” Os referidos autores reforçam ainda que “o anonimato é uma condição que oferece alguma proteção da privacidade por seu intuito de não identificar pessoas, mas não pode garantir que não haja prejuízo”.

Portanto, todos os sujeitos da pesquisa foram identificados apenas pela nomenclatura genérica “C”, de “Colaborador”, seguida de um número sequencial (ex.: C1, C2... até C10). Essa estratégia foi adotada independentemente do cargo ou função exercida pelos participantes, de modo a assegurar que nenhuma informação permita a identificação pessoal dos envolvidos ou das escolas participantes. Essa decisão está em consonância com os princípios éticos que regem as pesquisas com seres humanos, conforme orienta a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes éticas específicas para pesquisas realizadas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, bem como aquelas que utilizam metodologias próprias dessas áreas.

É importante destacar que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-lhes anonimato e respeito aos padrões éticos da pesquisa científica, de modo a evitar qualquer dano. O TCLE é essencial para a análise ética da pesquisa, assegurando o sigilo das identidades e das informações fornecidas pelos participantes, como forma de respeito aos direitos dos envolvidos.

Para entender como os participantes percebem a infraestrutura escolar e sua adequação ao programa, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa e observação direta, através de visitas às escolas para verificar as condições físicas e de recursos, bem como a dinâmica escolar.

2.3.4 Instrumentos de produção e coleta de dados

A produção dos dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos:

1. Análise documental, incluindo legislação, diretrizes do Programa Aprender Mais, Plano Municipal de Educação, Documento Curricular Referencial de Fortaleza e documentos internos das escolas.
2. Observação direta, realizada nas duas unidades escolares, com foco na infraestrutura física, nos espaços utilizados, na dinâmica das oficinas e na interação dos sujeitos com os ambientes.
3. Diário de campo, no qual foram registrados relatos, impressões, situações observadas e reflexões desta pesquisadora durante o processo de acompanhamento in loco.
4. Entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos diretores, coordenadores pedagógicos, articuladores e monitores, com roteiros organizados a partir das dimensões da avaliação em profundidade.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) definem a análise documental como um procedimento que utiliza métodos e técnicas para apreender, compreender e interpretar documentos diversos, indo além de textos escritos e incluindo leis, imagens, vídeos, entre outros. A técnica consiste em examinar documentos para extrair informações relevantes, verificar sua autenticidade e integridade, e identificar dados importantes para uma pesquisa.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Portanto, contribui para ampliar a compreensão do fenômeno estudado, oferecendo uma base empírica sólida e, muitas vezes, de fácil acesso.

Amplamente empregada nas ciências sociais, a observação direta é uma técnica essencial e clássica na pesquisa qualitativa, especialmente quando se deseja entender fenômenos em seu contexto natural. Quando bem aplicada, essa técnica enriquece e aprofunda os dados obtidos, sendo uma ferramenta valiosa para a construção do conhecimento científico (Prodanov; Freitas, 2013). “Trata-se do que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador” (Minayo, 2018, p. 61).

O diário de campo é um registro detalhado das observações, experiências e reflexões do pesquisador durante uma pesquisa ou prática profissional, com o intuito de documentar o progresso da investigação, permitindo análises posteriores e ajudando na compreensão do contexto observado.

Desde Malinowski (1922), o diário de campo é visto como uma ferramenta indispensável para a prática da observação, funcionando como um espaço, seja em papel ou digital, onde o pesquisador anota informações que não fazem parte dos dados formais das entrevistas, mas que são igualmente importantes para a compreensão do contexto em estudo (Minayo, 2018). A autora argumenta que o diário de campo não é apenas um local de registro, mas também um espaço para a reflexão crítica do pesquisador sobre o andamento da pesquisa.

Lüdke e André (1986) enfatizam a importância do diário de campo como parte do processo de coleta e análise de dados, permitindo ao pesquisador registrar não apenas o que observa, mas também suas interpretações e sentimentos.

A entrevista semiestruturada é frequentemente empregada em estudos qualitativos, pois combina uma boa dose de estrutura com a flexibilidade necessária para explorar novos temas. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possibilita que o pesquisador investigue a subjetividade do entrevistado, com um roteiro básico, mas flexível para novas perguntas que surgem durante a conversa. Complementa afirmando que a ferramenta “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (p. 152).

Segundo Minayo (2018), a entrevista semiestruturada é uma ferramenta importante para a pesquisa qualitativa, que mescla a rigidez de um roteiro com a liberdade de um diálogo aberto, possibilitando ao entrevistador um controle maior sobre o que deseja investigar no campo e, ao mesmo tempo, permitindo ao entrevistado um espaço para uma reflexão livre e espontânea sobre os temas marcados.

2.3.5 Procedimentos de análise de dados

A interpretação dos dados desta pesquisa se baseia na abordagem avaliativa da Avaliação em Profundidade, segundo Rodrigues (2008), que orienta a análise das políticas públicas em toda a sua complexidade, levando em conta os aspectos normativos, institucionais, históricos e territoriais. Para tornar possível essa abordagem de forma metodológica e enriquecer a análise crítica dos dados obtidos, utiliza-se a triangulação de métodos, integrando diversos instrumentos (entrevistas, observações diretas, diário de campo e documentos), o que possibilita uma análise mais aprofundada. Já a triangulação metodológica, que aparece no quadro a seguir, possibilita uma investigação mais ampla e embasada acerca das inter-relações entre a infraestrutura escolar e a concretização da educação integral no Programa Aprender Mais.

Quadro 4 – Articulação da Triangulação metodológica

INSTRUMENTOS / FONTES	OBJETIVO PRINCIPAL	FORMA DE ANÁLISE
Entrevistas semiestruturadas	Compreender percepções, sentidos atribuídos e experiências vivenciadas pelos participantes.	Análise de conteúdo (Bardin, 2016); Software IraMuTeQ
Observação direta	Registrar práticas, dinâmicas e contextos no ambiente escolar real.	Análise de conteúdo e registro reflexivo.
Diário de campo	Documentar impressões, reflexões e interpretações da pesquisadora durante o processo.	Análise reflexiva e categorização temática.
Análise documental	Examinar normativas, diretrizes e documentos institucionais relacionados ao programa.	Análise de conteúdo documental.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rodrigues (2008) e Bardin (2016).

A técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), foi utilizada como ferramenta central para categorizar, interpretar e confrontar os dados empíricos à luz dos objetivos e dos referenciais teóricos do estudo. Essa técnica possibilita interpretar e analisar dados qualitativos de maneira sistemática e objetiva, além de permitir que pesquisadores identifiquem padrões, temas e significados em um conjunto de dados textuais, sejam eles provenientes de entrevistas, documentos, discursos, entre outros. A análise de conteúdo é altamente valorizada por sua flexibilidade, o que possibilita sua adaptação a diversos contextos e tipos de dados, tornando-a uma escolha frequente em pesquisas qualitativas nas áreas de ciências sociais, educação, saúde, dentre outras.

Bardin (2016, p.44) doutrina: “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para a autora, com resultados significativos e precisos em mãos, é

possível propor inferências e antecipar interpretações que correspondam aos objetivos estabelecidos ou que estejam relacionadas a outras descobertas inesperadas. A análise de conteúdo se desenvolve em três etapas principais: Pré-Análise, Exploração do Material e Tratamento e Interpretação dos Resultados.

2.3.6 *Análise de conteúdo – Etapas e procedimentos*

2.3.6.1 *Pré-análise*

A pré-análise envolveu a organização e leitura dinâmica do material empírico (entrevistas, observações, diário de campo e documentos), com o intuito de reconhecer temas recorrentes e formular hipóteses iniciais de análise. O corpus se constituiu das dez entrevistas (C1–C10), das observações feitas e dos documentos vinculados ao Programa Aprender Mais, sem contar os elementos que não eram pertinentes ou que se tratavam de questões administrativas. Os dados foram normalizados e anonimizados, garantindo que todas as informações tivessem o mesmo formato e fossem mantidas em sigilo. Foram estabelecidas duas camadas analíticas: a unidade de registro, que se refere a trechos representativos de ideias completas, e a unidade de contexto, que diz respeito às respostas ou parágrafos observacionais na íntegra.

Seguindo a orientação de Bardin (2016), foram considerados os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, o que levou a um corpus padronizado e sistematizado que guiou as fases seguintes da análise de conteúdo.

Quadro 5 – Critérios de qualidade da pré-análise (adaptado de Bardin, 2016)

CRITÉRIO	APLICAÇÃO NO CORPUS
Exaustividade	Cobertura integral de todas as fontes relevantes: entrevistas, observações, diário de campo e documentos normativos.
Representatividade	Inclusão de sujeitos e contextos diversos, contemplando duas escolas com perfis distintos.
Homogeneidade	Utilização de materiais comparáveis, com mesma pauta de entrevista e eixos de observação padronizados.
Pertinência	Alinhamento direto com os objetivos da pesquisa e as perguntas norteadoras do estudo.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com base nos critérios de qualidade da pré-análise propostos por Bardin (2016), aplicados à constituição e tratamento do corpus da pesquisa.

2.3.6.2 *Exploração do material*

A codificação e a categorização dos dados, na segunda etapa da análise de conteúdo, foram realizadas com o agrupamento das informações em unidades temáticas vinculadas às

quatro dimensões da Avaliação em Profundidade. Conforme Bardin (2016), essa etapa consistiu em codificar e classificar de acordo com normas estabelecidas anteriormente. Foram utilizadas categorias a priori, resultantes dos objetivos da pesquisa, e categorias emergentes, que surgiram durante a leitura detalhada do corpus. As principais categorias foram: infraestrutura e recursos materiais; execução do programa e práticas pedagógicas; formação integral dos estudantes; envolvimento e retenção dos alunos; e participação da comunidade escolar.

Com essa sistematização, foi possível realizar uma leitura crítica e estruturada dos discursos, em consonância com os fundamentos teóricos e as questões que guiaram a pesquisa. Em nome da transparência e da rigorosidade metodológica, sistematizou-se, no Anexo B, a relação entre as categorias de análise e as perguntas do roteiro de entrevistas, evidenciando como os eixos analíticos dialogam com os instrumentos de coleta de dados.

2.3.6.3 Tratamento e interpretação dos resultados

A fase de tratamento e análise dos resultados foi caracterizada pela organização e interpretação dos dados codificados, com o objetivo de construir significados e descobrir padrões e contrastes que fossem significativos para os objetivos da pesquisa. De acordo com Bardin (2016), essa etapa vai além da simples descrição dos conteúdos, realizando uma leitura interpretativa que conecta os dados empíricos às categorias teóricas estabelecidas. O software IraMuTeQ apoiou o processo, permitindo análises lexicais, como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), além de nuvens de palavras e análises de similitude, o que aumentou a consistência das interpretações.

As inferências foram embasadas em referenciais teóricos e normativos do programa investigado, garantindo uma análise consistente. O quadro 6 resume a relação entre as camadas da Avaliação em Profundidade e as etapas da Análise de Conteúdo, evidenciando a equivalência entre categorias, focos de análise e procedimentos empregados.

Quadro 6 – Aplicação da análise de conteúdo na avaliação em profundidade

DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	FOCO DA ANÁLISE	APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO
Conteúdo	Análise dos documentos oficiais, diretrizes, projetos pedagógicos e normativas do Programa Aprender Mais. Verifica como a questão da infraestrutura está contemplada nos documentos.	Codificação e categorização dos conteúdos presentes nos documentos, buscando unidades de sentido relacionadas à infraestrutura e aos princípios da educação integral.
Contexto	Compreensão dos condicionantes históricos, políticos, econômicos e sociais que impactam a formulação e a implementação do programa no município.	Identificação, nas falas dos sujeitos e documentos, de categorias como desafios financeiros, estruturais, contextos sociopolíticos, gestão pública e descontinuidade de políticas.
Trajectoria Institucional	Reconstituição do percurso do programa desde sua criação, observando adaptações, resistências, mudanças e a influência dos fatores estruturais e institucionais.	Categorização das falas e documentos que revelam adaptações do programa, dificuldades operacionais, soluções institucionais e trajetórias específicas.
Impactos Territoriais	Análise de como o programa se concretiza nas realidades específicas das escolas, considerando as condições de infraestrutura, os desafios e os efeitos percebidos pelos sujeitos.	Agrupamento de unidades de sentido que revelam como as condições de infraestrutura impactam o desenvolvimento das atividades, a participação dos alunos e a percepção dos profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rodrigues (2008) e em Bardin (2016).

A organização do material empírico, como evidenciado no Quadro 6, foi orientada pelas dimensões da Avaliação em Profundidade, o que possibilitou relacionar os objetivos da política aos sentidos expressos pelos participantes e às condições concretas observadas no campo. A intersecção entre categorias, procedimentos de análise e focos de avaliação possibilitou uma interpretação integrada dos dados, sem perder de vista a complexidade das escolas analisadas e os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a investigação. A partir dessa análise, a próxima seção aprofunda como foi traçado o delineamento da pesquisa, ou seja, como essas decisões metodológicas se transformaram em um caminho investigativo.

2.3.7 O uso do IraMuTeQ como ferramenta de apoio à Análise de Conteúdo

Para o tratamento e a sistematização dos dados coletados, emprega-se também o software IraMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), criado por Pierre Ratinaud (2009) e bastante utilizado em pesquisas qualitativas. Com a linguagem estatística R, a ferramenta possibilita análises lexicais, de similaridade e classificações hierárquicas descendentes, o que torna mais fácil identificar núcleos de sentido e organizar as categorias temáticas.

O IraMuTeQ atua, portanto, como um suporte técnico à Análise de Conteúdo de Bardin (2016), reforçando a etapa de exploração do material e aprimorando o rigor metodológico da pesquisa. Camargo e Justo (2013) destacam que, embora o software não possa substituir a análise interpretativa do pesquisador, ele oferece indicadores objetivos que ajudam a desvendar as regularidades e peculiaridades do discurso. Desse modo, o emprego do IraMuTeQ nesta pesquisa auxilia na triangulação entre a análise qualitativa e o tratamento estatístico do corpus, o que fortalece a validade e a consistência das interpretações geradas, possibilitando a detecção de padrões discursivos recorrentes que nem sempre são claros na análise qualitativa convencional.

2.4 Delineamento da pesquisa

O caminho metodológico da pesquisa foi estruturado em quatro etapas que se inter-relacionam, garantindo uma análise consistente e profunda. A primeira foi uma análise documental do marco regulatório do Programa Aprender Mais; a segunda, um estudo bibliográfico que embasou teoricamente a pesquisa; a terceira, a pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas e observações nas escolas escolhidas; e a quarta, a sistematização e interpretação dos dados, utilizando procedimentos técnicos próprios da pesquisa qualitativa. Todas essas fases, com seus instrumentos e técnicas, estão sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Síntese das fases da pesquisa

Fase	Procedimentos	Instrumentos
1ª Fase – Investigação documental	Exame do marco regulatório do Programa Aprender Mais e das políticas relacionadas.	Leis, decretos, portarias, diretrizes, Plano Municipal de Educação, Documento Curricular Referencial de Fortaleza.
2ª Fase – Estudo bibliográfico	Revisão da literatura pertinente; aprofundamento das bases teóricas da análise.	Livros, artigos, teses, dissertações e periódicos acadêmicos.
3ª Fase – Pesquisa de campo	Coleta de dados nas escolas selecionadas por meio de observação e entrevistas.	Observação direta, entrevistas semiestruturadas, diário de campo.
4ª Fase – Sistematização e interpretação dos dados	Análise e integração dos dados coletados com base na Avaliação em Profundidade.	Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), triangulação metodológica; IraMuTeQ

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

A primeira etapa, de natureza documental, envolveu a análise do marco regulatório e institucional do Programa Aprender Mais, incluindo legislações, relatórios e documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e das escolas que participam do programa. O intuito foi entender como a infraestrutura escolar é abordada nos documentos

normativos e de que maneira os objetivos do programa se concretizam de forma oficial. A técnica de análise documental, segundo Lüdke e André (1986), Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), é fundamental para compreender o fenômeno em questão dentro de seu contexto, por meio de registros institucionais e históricos.

A segunda etapa, que se refere ao levantamento bibliográfico, procurou fundamentar teoricamente temas como educação integral, políticas públicas, infraestrutura escolar e avaliação educacional, com ênfase na Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008). Foram consultados obras, artigos e dissertações que serviram de base para a criação das categorias analíticas. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica enriquece o escopo da investigação e permite que o pesquisador converse criticamente com o conhecimento científico existente.

A terceira etapa, pesquisa de campo, teve como foco a realidade concreta das escolas Sol do Saber e Luz do Futuro, que se encontram no Distrito V de Fortaleza. Entrevistas semiestruturadas com dez educadores, acompanhadas de observações diretas e anotações em diário de campo, foram conduzidas. Esta fase possibilitou compreender de que maneira a infraestrutura se materializa no dia a dia escolar e como é vista por gestores e executores do programa. Conforme Minayo (2018), a pesquisa de campo favorece a elucidação dos fenômenos em seus contextos reais, o que possibilita interpretações mais ricas.

No início, alguns gestores escolares mostraram-se relutantes em participar das entrevistas, especialmente porque suas falas seriam registradas em áudio. Esse ponto gerou um trabalho extra de conversa e explicação sobre os cuidados éticos que estavam sendo seguidos, como a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a garantia de que ninguém seria identificado, mas, ainda assim, houve gestores que não aceitaram participar, o que fez com que se buscassem mais escolas, o que resultou em um atraso na coleta dos dados. Após diversos contatos e tentativas, conseguiu-se garantir que os participantes estivessem confortáveis em contribuir, sem que isso afetasse a qualidade do material coletado.

Por último, na quarta etapa, os dados foram sistematizados e interpretados com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), além de se valer da triangulação metodológica, cruzando informações das entrevistas, observações, diário de campo e documentos. A análise se relacionou com as quatro dimensões da Avaliação em Profundidade (conteúdo, contexto, trajetória institucional e impactos no território), o que permitiu uma interpretação crítica das evidências. Dessa forma, o caminho metodológico articulou dimensões normativas, teóricas, empíricas e analíticas, possibilitando uma compreensão ampla da relação entre infraestrutura escolar e a concretização da educação integral no contexto do Programa Aprender Mais.

3 CONEXÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

Este capítulo discute os conceitos e fundamentos mais relevantes que sustentam a conexão entre o Estado brasileiro e as políticas públicas de educação, especialmente no que diz respeito à educação integral e em tempo integral. O capítulo explora o conceito de Estado e de políticas públicas, com base em autores como Bevilaqua (1930), Isuani (1984), Lynn (1980) e Agum, Riscado e Menezes (2015), e o papel do Estado na criação e execução dessas políticas, segundo Bresser-Pereira (1996), Souza (2006), Yazbek (2008) e Höfling (2001).

Depois, examina-se a legislação educacional brasileira (PNE, LDB e BNCC) e traça-se um panorama histórico das políticas educacionais, das reformas de 1930 às mais recentes, apoiado em autores como Romanelli (1999), Saviani (2005, 2008, 2020) e Palma Filho (2010). O texto também examina as mudanças institucionais e os programas federais voltados à educação integral, diferenciando-a da educação em tempo integral, com base em Maurício (2009), Cavaliere (2010) e Leclerc e Moll (2012).

3.1 O Estado brasileiro, governo e políticas públicas: interrelações e institucionalidade

A avaliação de políticas públicas requer compreender as características do Estado, pois sua forma de organização (centralizada ou descentralizada, democrática ou autoritária) influencia diretamente a formulação, a implementação e os resultados das ações governamentais. O Estado, conforme Bevilaqua (1930), constitui um agrupamento humano soberano sobre determinado território; Isuani (1984) complementa, apresentando-o como associação política, dimensão social e aparato administrativo. Assim, diferencia-se Estado (estrutura permanente e soberana) de Governo (instância temporária responsável por operacionalizar políticas públicas) (Coelho, 2009).

As políticas públicas expressam as ações do Estado em resposta às demandas sociais. Lynn (1980) as define como ações específicas com objetivos definidos; Peters (1986) e Dye (1984) destacam seu caráter decisório, enquanto Agum, Riscado e Menezes (2015) as compreendem como mecanismos que colocam o governo em ação e analisam seus efeitos. No Brasil, a Constituição de 1988 consolidou o modelo de Estado Democrático de Direito, ampliando as responsabilidades públicas em áreas sociais e atribuindo à educação o caráter de direito de todos e dever do Estado (Art. 205).

As políticas educacionais configuram-se, portanto, como instrumentos de garantia

de direitos e promoção da equidade social. Segundo Souza (2006), constituem um conjunto de decisões e ações governamentais destinadas à resolução de problemas públicos, formuladas em meio a desigualdades e restrições estruturais (Araujo, 2011). Essas ações, contudo, não são neutras: refletem disputas e interesses diversos, historicamente vinculados à lógica capitalista e à manutenção de privilégios (Yazbek, 2008; Höfling, 2001).

Com a Constituição de 1988, o papel do Estado nas políticas públicas assumiu caráter mais democrático e inclusivo, especialmente na educação, cuja gestão é compartilhada entre União, estados e municípios (Art. 8º da LDB). A União define diretrizes e metas, os entes subnacionais executam e adaptam as ações, e o FUNDEB garante a redistribuição equitativa dos recursos.

Cabe ainda ao Estado promover a valorização dos profissionais da educação, assegurada pela Lei nº 11.738/2008 e pelas metas do PNE, e implementar políticas de inclusão e equidade, contemplando a educação especial, do campo, indígena, quilombola e de jovens e adultos, conforme a LDB, a BNCC, o ECA e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Por fim, o Estado exerce função reguladora e supervisora, por meio do MEC e de órgãos normativos, para assegurar padrões de qualidade e o cumprimento das diretrizes nacionais. Dessa forma, a atuação estatal na educação é multifacetada, articulando políticas, programas e ações voltadas à democratização do acesso, à redução das desigualdades e à promoção do bem-estar coletivo, ainda que permeada por tensões e interesses distintos.

3.2 Marcos legais que embasam a educação integral no Brasil

No Brasil, temática da Educação Integral ainda está em fase de construção e consolidação, ganhando cada vez mais destaque na elaboração de políticas públicas para a educação. Embora o conceito não seja recente, sua inclusão nas diretrizes educativas se dá de maneira lenta, como resultado de progressos e conflitos no campo da educação. Vários documentos legais estabelecem a Educação Integral, o que evidencia o reconhecimento por parte das instituições da sua relevância para o desenvolvimento completo dos alunos.

Entre os principais instrumentos normativos que sustentam essa proposta, destacam-se: a Constituição Federal de 1988 (Art. 205, 206 e 227); o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996, Art. 34 e 87); o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007, regulamentada pelo Decreto Federal nº 6.253/2007 e, posteriormente, alterado pela Lei nº 14.113/2020); a Emenda

Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que altera os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, e torna obrigatório o ensino dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, assegurando, inclusive, “a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 2009); o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014); o Plano Municipal de Educação (PME – 2015-2025 – Lei nº 10.371/2015); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018); o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC – Ceará, 2019) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor – Fortaleza, 2024).

No âmbito da capital cearense, o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015–2025) reforça esse objetivo ao prever a ampliação gradual da jornada escolar, além da infraestrutura necessária. Os mais novos documentos curriculares (DCRC (2019) e DCRFor (2024), que estão de acordo com a BNCC, reforçam a ideia de uma formação humana integral, que não se resume apenas a mais tempo na escola, mas sim à expansão de experiências e oportunidades educativas que reúnam saberes científicos, artísticos, culturais e tecnológicos.

Dessa maneira, a legislação que rege a educação no Brasil aponta a Educação Integral como um princípio que fundamenta as políticas públicas, destinado à formação crítica, cidadã e emancipadora dos alunos, integrando tempo, espaço e intencionalidade pedagógica como elementos inseparáveis do processo educativo.

A seguir, apresenta-se um quadro-resumo dos principais marcos históricos e normativos que sustentam a concepção de educação integral no Brasil, conforme discutido nesta seção.

Quadro 8 – Resumo dos marcos legais da educação integral no Brasil

ANO	DOCUMENTO / LEGISLAÇÃO	CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL
1988	Constituição Federal do Brasil	Reconhece a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, cidadania e trabalho.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Garante o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento, cidadania e qualificação para o trabalho.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Prevê ampliação da jornada escolar e formação integral do cidadão.
2007	Lei do FUNDEB (Lei nº 11.494)	Prevê recursos para educação em tempo integral e infraestrutura.
2009	Emenda Constitucional nº 59	Torna obrigatória a oferta da educação dos 4 aos 17 anos, incluindo programas suplementares.
2014	Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005)	Define metas e estratégias para expandir a educação em tempo integral.
2015	Plano Municipal de Educação de Fortaleza (Lei nº 10.371)	Orienta políticas locais para promoção da educação integral com qualidade.
2017	Base Nacional Comum Curricular	Estabelece competências gerais e compromisso com o

	(BNCC)	desenvolvimento integral dos estudantes.
2018	Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)	Enfatiza múltiplas dimensões da formação humana integral, além da ampliação do tempo.
2024	Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)	Complementa a BNCC e propõe currículo com foco em vivências significativas e formação plena.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

3.3 Histórico das políticas públicas educacionais no Brasil (1930 – 2024)

3.3.1 Breve histórica da evolução das políticas educacionais a partir do século XX

A partir do século XX, a educação foi considerada um direito essencial e indispensável para o progresso do país, sendo então integrada às leis e aos planos governamentais. A Revolução de 1930 deu início a reformas que ligaram a educação ao projeto de modernização do país. Conforme enfatiza Romanelli (1999), a crescente industrialização capitalista trouxe novas exigências educativas e um Estado mais atuante. Nesse sentido, aparecem o Conselho Nacional de Educação (1931) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que promovia uma escola pública, gratuita e não religiosa (Palma Filho, 2010). A Constituição de 1934 consolidou a educação como um direito universal e tornou o ensino primário obrigatório, mas o Estado Novo (1937) diminuiu o papel do Estado na educação, mesmo assim criou o INEP.

Na era Vargas, a educação se tornou fundamental para o progresso social e econômico (Andreotti, 2006). As reformas de Gustavo Capanema (1942–1946) organizaram o ensino técnico e profissionalizante, especialmente com a fundação do SENAI e do SENAC, o que aumentou o acesso das classes populares à qualificação profissional (Palma Filho, 2010). Nesse período, aumenta também a presença das mulheres nas universidades, e métodos pedagógicos centrados no aluno começam a se espalhar.

No final da década de 1940 e durante os anos 1950, o país viveu um crescimento econômico e educacional. Entre elas, sobressaem a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1959) e o Manifesto dos Educadores (1959), os quais reforçaram a defesa da escola pública e gratuita (Saviani, 2005). Esse movimento culminou com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1961), que, mesmo sendo um avanço normativo, já surgiu ultrapassada em relação às mudanças sociais e industriais do Brasil (Palma Filho, 2010).

Durante o regime militar (1964–1985), a educação seguiu uma abordagem tecnicista e produtivista, sendo subordinada à lógica do crescimento econômico (Saviani,

2005). Expansão universitária, Plano Nacional de Alfabetização (1964), PREMEN (1971) e reforma do ensino de 1º e 2º graus.

A redemocratização inaugurou novos tempos, com os CIEPs projetados por Darcy Ribeiro para a educação integral à frente. A Constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos e uma responsabilidade do Estado, garantindo um financiamento mínimo e direcionando políticas como o Programa Nacional do Livro Didático (1985).

O neoliberalismo dos anos 1990 reformulou o papel do Estado, que passou a equilibrar as funções sociais e econômicas (Carvalho, 2002). Dentre as inovações no setor educacional, podemos mencionar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a criação do Saeb e a nova LDB (Lei nº 9.394/1996), que aumentou a descentralização e a autonomia das instituições de ensino. Além disso, essa legislação criou o FUNDEF e, mais tarde, o FIES e o Bolsa Escola, em 2001, assim como o ENEM, em 1998, que serve como meio de avaliação e ingresso no ensino superior. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) consolidou a parceria entre a União, os estados e os municípios, reforçando o compromisso com a educação básica para todos.

De acordo com Saviani (2008), as reformas educativas dos anos 1990 fortaleceram a perspectiva produtivista e mercadológica da educação, com foco na eficiência e competitividade, em lugar de seu papel social. Ainda assim, formaram a base do sistema educacional atual, que se caracteriza pela busca por qualidade, equidade e aumento do acesso.

3.3.2 Políticas educacionais na “Era Petista” (2003 – 2016)

De 2003 a 2016, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram marcados pela ampliação do acesso à educação, inclusão social e financiamento, além do fortalecimento do papel do Estado na garantia de direitos. No governo Lula, após um primeiro momento de continuidade em relação às reformas dos anos 1990 (Oliveira, 2009), foram introduzidas políticas como o Brasil Alfabetizado, focado na alfabetização de jovens e adultos; o Bolsa Família, que condicionou a transferência de renda à frequência escolar; a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/2003); o SINAES, para a avaliação da educação superior; o PROUNI, que facilitou o acesso ao ensino superior privado; o PNATE, que assegurou o transporte escolar para estudantes da zona rural; a regulamentação da Libras na formação de professores; o REUNI, que resultou na expansão das universidades e institutos federais; o FUNDEB, que estendeu o financiamento a toda a educação básica; o Programa Mais Educação, que promove a educação integral em tempo

ampliado; o PDE e o piso salarial do magistério, que conectam o planejamento sistêmico à valorização do professor (Oliveira, 2009).

No governo Dilma, a educação continuou a ser uma prioridade, com iniciativas como o Pronatec, que expandiu a educação profissional; o Ciência sem Fronteiras, que favoreceu a formação acadêmica no exterior; o PNAIC, focado na alfabetização na idade adequada; a Lei de Cotas, que garantiu a reserva de vagas nas instituições federais para estudantes oriundos da escola pública e para grupos historicamente marginalizados; a destinação de recursos do petróleo para a educação e a saúde; a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014–2024, que contém 20 metas voltadas para inclusão, equidade e qualidade, além do aumento gradual do investimento do PIB em educação; e a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, MEC, 2014; 2016).

Em linhas gerais, a chamada era petista foi um período de aumento de matrículas, diversificação das políticas de acesso, inclusão e financiamento, além do fortalecimento da educação como um direito social e um meio de diminuição das desigualdades. No entanto, esses progressos coexistiram com limites estruturais, tensões políticas e contradições internas, como discute Saviani (2020) que se intensificaram em decorrência da crise econômica e do aumento das disputas no contexto nacional. A interrupção desse ciclo se deu com a ruptura institucional de 2016, que deu início a um processo de reversão e desmantelamento de diversas políticas sociais, afetando diretamente o financiamento da educação pública e a ideia da educação como um direito universal Saviani (2020).

3.3.3 Políticas públicas em tempos de retrocesso: impactos do pós-golpe de 2016

Depois do golpe político-midiático-jurídico de 2016, o governo de Michel Temer implementou políticas de austeridade fiscal e reformas estruturais que foram vistas como um retrocesso, como a PEC 55, que impôs um teto de gastos públicos por vinte anos, e a Reforma Trabalhista, que tornou os direitos dos trabalhadores mais flexíveis e aumentou a precarização das relações de trabalho. Segundo Lima e Maciel (2018), essas ações não foram feitas para garantir uma administração eficiente, mas sim para preservar os interesses do capital financeiro, em detrimento dos direitos sociais.

Em termos educativos, a reforma do ensino médio, que foi alvo de críticas por seu esvaziamento curricular e pelo aumento das desigualdades, e a homologação da BNCC (2017), documento que, conforme afirmam Filipe, Silva e Costa (2021), dá prioridade a competências voltadas para a empregabilidade, seguindo uma lógica eficientista e comportamentalista, em

oposição a uma formação crítica e emancipatória, merecem destaque. Freitas (2014) também critica a BNCC por seu viés economicista, limitando a formação do ser humano a conteúdos que podem ser medidos e que são vantajosos para o mercado, colocando a educação a serviço da lógica produtiva.

Após os dois anos do governo do golpista, surgiu o governo direitista e reacionário de Jair Bolsonaro (2019–2022) que se caracterizou por intensificar a desestruturação das políticas sociais e educacionais, promovendo cortes orçamentários drásticos que prejudicaram universidades, a pesquisa e os programas de formação. O programa Future-se, de acordo com Saviani (2020), tentou privatizar uma parte do financiamento e da gestão das instituições federais. A crise se intensificou durante a pandemia da COVID-19, marcada pela ausência de coordenação nacional por parte do MEC, pelo investimento insuficiente e pela fragmentação das ações no âmbito da educação básica.

Ademais a estes retrocessos, avança também o Projeto de Lei nº 1.338/2022, que intentou regulamentar a educação domiciliar (*homeschooling*). O PL, que foi aprovado na Câmara dos Deputados e está em tramitação no Senado desde 2023, não se limita a uma mera alteração normativa, mas também representa um importante deslocamento conceitual na compreensão da educação como um direito social.

De um lado, sua aprovação na Câmara expôs o fortalecimento de agendas educativas guiadas por perspectivas individualistas; de outro, numerosas entidades científicas e pesquisadores advertiram que a proposta poderia acentuar desigualdades e enfraquecer a escola pública como um espaço de socialização, convivência democrática e proteção social. Assim, ao incentivar a flexibilização da obrigatoriedade de frequência à escola, o PL 1.338/2022 se alinha a uma série de iniciativas que, ao longo desse tempo, ajudaram a retirar a responsabilidade do Estado e a fragilizar as políticas educacionais estabelecidas nas décadas anteriores.

Durante esse tempo, a única medida que avançou foi a institucionalização do Novo FUNDEB (Lei nº 14.113/2020), que tornou o fundo permanente e aumentou os recursos destinados à educação básica. Já o Bolsa Família foi trocado pelo Auxílio Brasil, que, atrelado aos interesses dos banqueiros (um dos braços fortes do referido governo) ao abrir margem para empréstimos consignados, comprometeu a proteção social em favor do endividamento das famílias, representando um retrocesso na seguridade e na articulação entre educação e assistência social.

3.3.4 Reconstrução e resistência: Desafios e perspectivas no Novo Governo Lula

O governo Lula 3 (2023–) resgatou o protagonismo das políticas públicas educacionais e lançou programas voltados para inclusão, alfabetização e ampliação da rede federal. São várias as ações de 2023, como a Política Nacional de Educação Digital (PNED), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), o Programa Escola em Tempo Integral e o Programa Pé-de-Meia. No Novo PAC de 2024, foram anunciados 100 novos Institutos Federais, além do Pacto EJA e da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

No cenário atual, ainda é preciso enfrentar o desafio de recuperar as perdas de aprendizagem provocadas pela pandemia, e para isso é fundamental que se mantenham as políticas de equidade, formação docente e uso de tecnologias digitais, alinhadas às metas do Plano Nacional de Educação.

3.3.5 Programas federais extintos e transições institucionais

Nas últimas décadas, iniciativas como o Mais Educação e o Novo Mais Educação surgiram como esforços para fortalecer o ensino público, aumentando tanto a jornada escolar quanto a oferta de uma educação integral, visando atender às exigências do mundo atual.

O Programa Mais Educação foi criado em 2008, durante a administração do presidente Lula, e funcionou até 2015. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, foi uma das principais ações federais voltadas para a ampliação da jornada escolar e a oferta de educação integral (Brasil, 2010). O programa, centrado em atividades além da sala de aula, tinha como objetivo integrar várias dimensões de aprendizado, incluindo cultural, esportiva e de reforço escolar, como estipula o Art. 1º, parágrafo único, da Portaria normativa:

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (Brasil, 2007, p.2).

Ao explicitar seus objetivos, o programa deixa claro a intencionalidade de atender as expectativas de uma educação integral dos estudantes, que atendesse não apenas à dimensão das aprendizagens curriculares e conteudistas, mas também que pudesse colaborar com o desenvolvimento holístico do ser humano.

Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela, a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o Programa Mais Educação como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo (Brasil, 2010, p. 5).

Ao observarmos as finalidades do Programa Mais Educação, também observamos que o programa buscava, além da ampliação da carga horária, reduzir a evasão e a repetência e melhorar os indicadores educacionais, por meio das atividades complementares. O programa funcionava com recursos federais e era destinado a escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em áreas de vulnerabilidade social e com baixo rendimento escolar, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Inicialmente, contava com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados, beneficiando 386 mil estudantes. Em 2015, quando do seu encerramento, o programa possuía quase 51.440 escolas inscritas, nos 26 estados e Distrito Federal (educacaointegral.org). O programa propunha parceria entre escola e comunidade para que as suas atividades pudessem acontecer em espaços diversos da escola, como por exemplo, salão paroquial, centros comunitários, praças, museus etc.

Em 2016, no governo Michel Temer, o programa foi descontinuado e substituído pelo Novo Mais Educação. Instituído pela Portaria MEC nº 1.144, em 2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 como uma tentativa de reestruturação do programa anterior, o Programa Novo Mais educação (PNME) ajustou seu foco e metodologia e, embora tenha mantido o objetivo de ampliar a jornada escolar, priorizou o reforço em Língua Portuguesa e Matemática, em resposta à preocupação com os baixos índices de aprendizagem registrados em avaliações nacionais, como a Prova Brasil. O objetivo do PNME era, portanto, fortalecer as competências básicas dos estudantes, visando especialmente a melhoria dos resultados em avaliações externas, como a Prova Brasil.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2017), o Novo Mais Educação

constituiu-se como um impulso para que as escolas realizassem autoavaliações, refletindo sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças e jovens, sobre suas práticas avaliativas, suas taxas de evasão e reprovação e, de forma geral, sobre seus resultados educacionais a partir de indicadores definidos.

Em resumo, o Programa Mais Educação tinha um foco mais abrangente, voltado para a educação integral e o desenvolvimento multifacetado dos alunos (Brasil, MEC, 2009; 2014), enquanto o PNME se concentrou em reforços em áreas específicas do conhecimento, com uma atenção maior aos resultados em testes padronizados (Brasil, MEC, 2016). Apesar de ambos compartilharem a meta de melhorar a qualidade da educação, tinham estratégias e ênfases distintas. Devido a cortes de orçamento e a conhecida característica de descontinuidade das políticas educacionais, o programa foi encerrado em dezembro de 2019 no âmbito nacional (Silva; Almeida, 2021).

Com essa descontinuidade, várias escolas que antes ofereciam uma jornada estendida aos estudantes tiveram que interromper essas atividades ou encontrar novas fontes de financiamento e estratégias para continuar a oferta da educação em tempo integral. Como a proposta de educação integral é preconizada em toda a legislação educacional, com a mudança, os municípios passaram a ter que arcar sozinhos com os custos de manutenção e ampliação da jornada escolar, incluindo despesas com infraestrutura, materiais pedagógicos, contratação de profissionais e capacitação docente. Essa transferência de responsabilidade financeira gerou dificuldades significativas para as redes locais, aprofundando desigualdades entre municípios (Silva; Almeida, 2021).

No que diz respeito a Fortaleza, o Programa Aprender Mais veio para suprir essa lacuna deixada pelos programas federais. Enquanto os municípios mostram uma habilidade de adaptação ao estabelecer suas próprias políticas, eles também enfrentam dificuldades financeiras que podem ameaçar a continuidade e a eficácia dessas políticas no longo prazo.

O Aprender Mais foi criado em 2018 pela gestão municipal com o objetivo de alargar a jornada escolar e oferecer uma educação integral, mas é financiado apenas pelo tesouro municipal (Fortaleza, SME, 2018). Atualmente, o programa se organiza em quatro modalidades (que descreveremos a seguir), tentando se moldar às necessidades da região e impulsionar o desempenho escolar dos alunos. O Aprender Mais tem o peso de ir além das limitações dos programas federais que foram extintos, enfrentando ainda a falta de recursos e as questões estruturais, como a adaptação da infraestrutura escolar para atender ao que uma jornada ampliada exige (Fortaleza, SME, 2020).

Quadro 9 – Comparativo entre os programas Mais Educação, Novo Mais Educação e Aprender Mais

PROGRAMAS/ ASPECTOS	MAIS EDUCAÇÃO (2007–2016)	NOVO MAIS EDUCAÇÃO (2017–2019)	APRENDER MAIS (FORTALEZA, 2025)
Período de Vigência	2007–2016	2017–2019	Desde 2018 (atualizado em 2025)
Abrangência	Nacional	Nacional (foco em escolas com baixo IDEB)	Municipal (Rede de Fortaleza)
Objetivo Principal	Ampliar jornada escolar e promover educação integral em múltiplas dimensões	Melhorar aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática	Fortalecer a formação integral, reduzir reprovação, abandono e distorção idade/ano
Modalidade	Contraturno escolar	Contraturno escolar (reforço)	Tempo integral (7h diárias) na modalidade Aprender Mais Escola + outras modalidades (Integração, Areninha, Pró-Técnico)
Gestão e Financiamento	Recursos do FNDE, gestão descentralizada pela escola	FNDE, com repasses diretos e gestão técnica centralizada	Financiamento 100% municipal, gestão compartilhada entre SME, Distritos e escolas
Atividades Oferecidas	Oficinas de reforço, arte, cultura, esporte, meio ambiente, direitos humanos	Reforço específico em Língua Portuguesa e Matemática	Reforço em Língua Portuguesa e Matemática (letramento), Projeto de Vida, Educação Patrimonial, mais 2 clubes (Arte, Cultura ou Esporte/lazer) por escola
Crítérios de Adesão	Indicadores sociais, vulnerabilidade, adesão voluntária	Escolas com baixo desempenho no IDEB	Escolas selecionadas pela SME, considerando vulnerabilidade social, desempenho escolar e capacidade de ofertar o tempo integral
Relação com a Infraestrutura Escolar	Incentivava o uso de espaços, mas não exigia padrões específicos	Sem foco na infraestrutura, priorizava resultados de aprendizagem	Infraestrutura é condição central, pois o tempo integral exige espaços adequados para oficinas, clubes, refeitório, lazer e práticas pedagógicas diversificadas

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base nos documentos disponibilizados pelo MEC e pela SME (Fortaleza, 2025).

A comparação entre o Mais Educação, o Novo Mais Educação e o Aprender Mais (2025) revela o que mudou e o que se manteve nas políticas de educação integral no Brasil. O Mais Educação (2007) surgiu como uma proposta, baseada na inspiração freiriana, para aumentar a quantidade de tempos, espaços e experiências de formação, com um enfoque humanista e interdisciplinar, apesar das limitações causadas por questões de gestão e financiamento. O Novo Mais Educação (2017–2019) foi um marco de enfoque tecnicista, focado em resultados quantificáveis e na priorização de Língua Portuguesa e Matemática, o que diminuiu a proposta de formação integral.

Diferentemente, o Programa Aprender Mais, na sua versão municipalizada e atualizada em 2025, visa reestruturar a educação integral em Fortaleza, harmonizando o desenvolvimento cognitivo e a formação cidadã por meio de ações relacionadas ao Projeto de Vida, Educação Patrimonial e oficinas de arte, cultura e esporte. Ao contrário das iniciativas

passadas, o programa utiliza a infraestrutura escolar como elemento central, de acordo com as orientações do Plano Municipal de Educação (Fortaleza, 2015; 2025), entendendo que a extensão da jornada só é viável com espaços adequados e funcionais.

Dessa forma, os três programas evidenciam um caminho em que a infraestrutura, historicamente deixada em segundo plano nas políticas públicas (Garcia *et al.*, 2014; Soares Neto *et al.*, 2013), é abordada no Aprender Mais como uma condição fundamental para a concretização da educação integral, tornando-se o principal objeto de análise da pesquisa em questão.

Quadro 10 – Histórico das Políticas Públicas Educacionais no Brasil (1930–2024)

PERÍODO	POLÍTICAS/MARCOS PRINCIPAIS	CARACTERÍSTICAS E FOCO
1930–1945	Reforma Francisco Campos (1931); Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	Defendiam escola pública, laica e gratuita; ênfase na democratização do acesso.
1946–1961	Constituição de 1946	Reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado.
1961–1971	LDB 4.024/1961	Primeira LDB; regulamentou a educação nacional, ampliando a obrigatoriedade.
1971–1988	LDB 5.692/1971	Ênfase na formação técnico-profissional; introdução de Educação Moral e Cívica.
1988–1996	Constituição Federal de 1988	Instituiu a educação como direito social fundamental e universal.
1996–2014	LDB 9.394/1996; Fundef (1996); Fundeb (2007)	Consolidação da educação básica como direito; financiamento redistributivo; valorização docente.
2007–2016	Programa Mais Educação (2007)	Expansão da educação integral; foco em atividades de contraturno e ampliação da jornada.
2017–2020	Novo Mais Educação (2017)	Redução do foco integral; prioridade em reforço de Língua Portuguesa e Matemática.
2014–2024	PNE 2014–2024; BNCC	Meta de educação integral em 50% das escolas; definição de competências e habilidades essenciais.
2021–2024	Programas locais e municipalizados (ex.: Aprender Mais em Fortaleza)	Ênfase na articulação local; fortalecimento da educação integral e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

3.4 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: conceitos e diferenças

3.4.1 Educação Integral

A ideia de educação integral, que está na legislação educacional brasileira e nos documentos curriculares mais importantes, implica na formação completa do indivíduo, considerando suas dimensões intelectual, física, emocional, cultural e social. Essa visão vai além da simples ampliação do tempo escolar; ela envolve também o desenvolvimento integral

dos alunos, alinhado aos contextos socioculturais e às demandas do território onde a escola está inserida (Brasil, 2013).

A concepção de educação integral no Brasil começa a se destacar com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que apresentava os princípios de um programa de reestruturação educacional para o país. O manifesto apoiava a educação pública, não religiosa e sem custo, ao mesmo tempo em que fazia críticas ao sistema escolar tradicional e religioso, sugerindo uma conexão mais forte entre a escola e a sociedade. Um dos seus maiores representantes, o educador Anísio Teixeira, teve um papel crucial na elaboração e na difusão dessas ideias, que visavam à democratização do acesso à educação e à promoção de uma educação mais crítica e reflexiva.

Anísio Teixeira defendia uma educação integral, que fosse além da simples transmissão de informações e que também estimulasse o crescimento físico, emocional e social dos estudantes. Para ele, a educação tinha o propósito de preparar as pessoas para viver em comunidade, cultivando cidadãos que pensam de forma crítica e que se envolvem ativamente. “As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político” (Cavaliere, 2010).

O educador também esteve à frente de reformas educacionais em estados como a Bahia e o Rio de Janeiro, que ampliaram o acesso à educação, modernizaram currículos e deram ênfase à formação docente, além de ter influenciado a legislação educacional brasileira, colaborando para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961. Seu pensamento pedagógico teve um impacto profundo em várias gerações de educadores, solidificando sua posição como um dos pilares da educação no Brasil, e seu legado permanece até hoje, refletindo na valorização da educação pública e gratuita, assim como na incessante busca por uma educação que seja mais inclusiva e democrática em todo o país, conforme destaca Saviani (2013).

Segundo Maurício (2009), a Educação integral é aquela que transcende a mera transmissão de conteúdos acadêmicos. A autora destaca que é fundamental uma formação que contemple o desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e ética:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O

desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009^a, p. 54-55).

Para a autora supracitada, a educação integral deve ser capaz de desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a ação dos alunos na sociedade, preparando-os para a vida em sua totalidade e não apenas para o mercado de trabalho. Essa visão demanda a articulação de diversos conhecimentos, a valorização das vivências diárias e a criação de espaços educativos que favoreçam a criatividade, o diálogo e a construção conjunta do saber.

As considerações de Cavaliere (2010) a respeito dos diversos significados da educação integral no Brasil levantam questões sobre a multiplicidade do termo e as disputas conceituais que o envolvem. A escritora aponta que a expressão “educação integral” tem sido usada de forma ambígua, ora como proposta pedagógica de formação ampla dos sujeitos, ora como mera ampliação da jornada escolar. A autora destaca que, embora a ampliação do tempo na escola possa favorecer o desenvolvimento integral, ela, por si só, não garante uma formação humanizadora e crítica. A autora ressalta que uma perspectiva emancipadora da educação integral deve levar em conta as diversas dimensões do ser humano, integrando os conhecimentos escolares com as vivências culturais de maneira contextualizada e relevante.

Nesse sentido, a educação integral não é só questão de tempo, mas de intencionalidade pedagógica, de projetos formativos que se comprometem com a equidade e a justiça social. Cavaliere (2010) ensina que:

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (Cavaliere, 2010 *apud* Leclerc; Moll, 2012, p.95).

Para a autora, a Educação Integral visa articular a educação escolar com os processos sociais e culturais mais amplos, decorrentes das interações humanas e das experiências vividas, constituindo uma formação para além do currículo e que abarca todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Assim como mencionado por Wolf e Bonotto (2024), a Educação Integral pode ser vista como um conjunto de ações, estratégias e princípios que visam à formação completa do ser humano, promovendo o desenvolvimento integrado dos aspectos afetivos, físicos, sociais e cognitivos. Segundo os autores, isso vai além do ensino tradicional em sala de aula, englobando

projetos que cruzam disciplinas e iniciativas que preparam o aluno para a vida em sua plenitude, além do período em que está na escola.

Com isso, a proposta traz o entrelaçamento entre currículo, território, tempos e saberes, favorecendo experiências educativas que se conectam à vida dos alunos e reforçam a relação entre escola, família e comunidade. Segundo as autoras mencionadas anteriormente, as políticas públicas que se baseiam nessa perspectiva exigem uma intencionalidade pedagógica, um planejamento coletivo e condições estruturais adequadas para assegurar que o direito à educação integral se torne uma realidade.

Conforme ensina Moll (2009, p. 6), “a educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”. Moll aponta os desafios estruturais e conceituais da educação integral no Brasil. Quando afirma que a educação integral “exige mais do que compromissos”, ela denuncia a superficialidade com que, muitas vezes, essa proposta é tratada (como um ideal político ou discurso genérico) sem a devida realização prática.

A autora também destaca que é essencial que os educadores estejam prontos para trabalhar em contextos mais amplos, utilizando metodologias que sejam participativas, interdisciplinares e focadas no desenvolvimento humano em várias dimensões. Ela enxerga a ampliação do tempo escolar como uma oportunidade para a consolidação da educação integral, entendida não apenas como aumento do tempo de permanência na escola, mas como uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas e curriculares. Dessa forma,

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (Moll, 2009, p. 36).

Ao buscar “compreender e modificar situações concretas do mundo”, a ação educativa, então, se torna transformadora, uma vez que a escola deixa de ser um espaço de mera transmissão de conteúdos e passa a ser um território de produção de sentidos, de diálogo e de intervenção social. Portanto, ampliar a jornada escolar, quando pautada na educação integral, não é apenas uma decisão administrativa, mas uma chance de transformar o currículo, valorizar os indivíduos e proporcionar uma formação que una teoria e prática, conhecimento e vida, escola e comunidade.

Na concepção de Gadotti (2009), a educação integral é aquela que tem como

objetivo a integralidade, ou seja, todas as dimensões do ser humano devem ser levadas em conta no processo educativo e não só a aquisição do conhecimento escolar, por exemplo: ensinar língua portuguesa e matemática não pode ser algo desvinculado de formar para os valores, para as emoções, para as relações sociais, para a consciência cidadã. A ideia é que a escola vá além de apenas transmitir conteúdos e passe a formar pessoas que saibam lidar com suas emoções, fazer escolhas éticas e agir com responsabilidade na sociedade. Isso quer dizer que devemos incluir métodos de ensino que promovam a conversa, a escuta, o respeito às diferenças e a liderança dos alunos.

Nessa abordagem holística da aprendizagem (que percebe o todo interconectado), onde mente, corpo, emoções e valores coexistem de maneira harmoniosa, o aluno não é considerado apenas um receptor de informações, mas sim um indivíduo ativo, com diversas potencialidades que precisam ser cultivadas de forma equilibrada. Sob essa perspectiva, a educação precisa desenvolver o ser humano integralmente, e não apenas “treinar” para provas. É aprender com significado, com afeto e com um objetivo social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também reforça essa visão, ao estabelecer que o objetivo central da educação básica é “o desenvolvimento pleno do estudante”, o que envolve competências cognitivas, socioemocionais, éticas e culturais.

Em consonância com os autores supracitados, Libâneo (2012) defende uma concepção de educação que articule os aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos do desenvolvimento humano, superando uma visão fragmentada do processo educativo e Gadotti (2009, p.99) destaca que “A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade. Por isso, é também uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural”.

Segundo Arroyo (2012), as políticas de educação integral só ganham sentido quando acolhem a diversidade dos sujeitos e dialogam com os territórios em que estão inseridas. Isso implica levar em conta os conhecimentos e as necessidades da comunidade como matéria-prima para a construção do currículo e para a gestão das práticas pedagógicas, superando lógicas centralizadoras e desconectadas da realidade local. Assim, a escola precisa ser reimaginada como um ambiente dinâmico, profundamente conectado à realidade social, cultural e histórica da comunidade onde se localiza. Nessa perspectiva, a educação integral não se resume a uma jornada escolar mais longa, mas a uma mudança significativa na maneira como entendemos a educação: uma educação que escuta, que respeita e que se constrói coletivamente, com os sujeitos e com os territórios.

Podemos considerar que a educação integral é, portanto, uma abordagem

pedagógica que visa o desenvolvimento pleno do estudante, abrangendo dimensões que vão além da formação acadêmica tradicional. Este conceito propõe um processo educativo que conecta os conhecimentos acadêmicos à realidade dos estudantes, envolvendo a comunidade, a família e outros contextos sociais, promovendo a construção de projetos de vida alinhados às suas aspirações.

Para que esse modelo educacional alcance a qualidade desejada, são indispensáveis a formação dos professores, o planejamento pedagógico, a elaboração de um currículo que esteja alinhado aos princípios da política pública de Educação Integral, a gestão eficaz dos recursos e outras demandas específicas (Baptistella; Sarturi, 2023).

Nesse sentido, o PME (2015-2025), nas suas diretrizes, cita a ampliação gradual da jornada escolar, “garantindo a infraestrutura, equipamentos e espaços adequados”, indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação integral, que visa ao pleno desenvolvimento humano em suas várias dimensões: afetivas, cognitivas, artísticas, espirituais, esportivas e socioculturais.

Além disto, em sua meta 3 que trata da universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para a população entre 6 e 14 anos, o PME traz como estratégia de ação “Garantir padrão MEC de infraestrutura nas escolas” (Fortaleza, 2015, p. 156), compreendendo que para funcionar adequadamente, a ampliação da jornada escolar deve vir acompanhada de melhorias e/ou adequações na estrutura física das escolas.

Atrelado a isso, Paro (2007) defende que, para que a educação integral tenha êxito, é necessário que haja uma gestão democrática que conte com a participação de toda a comunidade escolar. A gestão escolar, entendida pelo referido autor como uma mediação essencial entre os recursos disponíveis e os fins educacionais, desempenha papel estratégico na efetivação de políticas como a educação integral.

Para o autor, a direção da escola não pode ser vista como uma simples administração burocrática, mas sim como um exercício político-pedagógico que conecta objetivos, pessoas e práticas. Assim, a gestão democrática, nesse cenário, exige a participação ativa da comunidade escolar, a construção conjunta de propósitos formativos e a coordenação deliberada do esforço pedagógico, visando à promoção da qualidade e da equidade na educação. Essa perspectiva se alinha estreitamente aos princípios da avaliação em profundidade, pois reconhece a importância dos fatores institucionais e da intencionalidade das práticas no dia a dia escolar.

3.4.2 Educação em Tempo Integral

No cenário atual do Brasil, a educação em tempo integral tem sido especialmente discutida, pois está presente na meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), cuja vigência foi estendida até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024. A LDB menciona em alguns de seus artigos, seja implícita ou explicitamente, o tema do tempo integral:

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

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

Artigo 87 [...] - § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

De acordo com os termos do Decreto nº 6.253/2007, “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007). Nesse modelo, a ideia é ampliar o tempo de permanência dos alunos no interior da escola. Desse modo, eles devem cumprir uma jornada diária de, pelo menos, 7 horas, a depender das características da instituição e da faixa etária das crianças.

Leclerc e Moll (2012) explicam que o conceito de escola de tempo integral pode ser compreendido em dois sentidos. Em uma acepção restrita, refere-se à ampliação da permanência dos estudantes na escola para além do turno regular, o que, em alguns países, é denominado jornada escolar completa. Em um sentido mais amplo, o termo está associado ao debate sobre a educação integral, que considera as múltiplas necessidades formativas dos estudantes (cognitivas, estéticas, éticas, lúdicas, físico-motoras, espirituais, entre outras), atribuindo ao “tempo escolar” não apenas o significado de sua ampliação, mas também a necessidade de sua ressignificação no cotidiano das práticas educativas.

Para Gadotti (2009) “A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola”. Do ponto de vista do autor, o tempo integral não deve ser uma simples extensão das aulas tradicionais, é necessário, sobretudo, repensar o currículo, incluindo atividades diversificadas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos (intelectual, físico, emocional e social).

A decisão de implantar o tempo integral envolve a gestão democrática, pois deve haver diálogo com a comunidade escolar, respeitando as especificidades locais e promovendo participação ativa nos processos decisórios. Para que o modelo seja exitoso, é preciso garantir recursos financeiros, infraestrutura adequada e políticas de formação contínua para os educadores.

O autor defende que todos os atores da comunidade escolar estejam preparados, engajados e conscientes de seu papel nesse processo coletivo no qual os pais devem compreender os objetivos do tempo integral e colaborar com a escola, apoiando a rotina dos filhos e participando das atividades propostas e os alunos precisam ser preparados para uma nova dinâmica escolar, com maior autonomia, protagonismo e envolvimento em projetos interdisciplinares. Além do mais, os professores devem receber formação específica para atuar em um modelo que exige novas metodologias, maior interação com os alunos e trabalho colaborativo entre áreas.

Com foco na ampliação da jornada escolar, a educação em tempo integral tem como objetivo aumentar o tempo que os alunos passam na escola, engajados em atividades pedagógicas, culturais, esportivas, de reforço escolar e de cidadania. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Integral destacam que essa abordagem amplia tempos, espaços e oportunidades formativas, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento humano (Brasil, 2013). Na mesma direção, os documentos que orientam o Programa Mais Educação ressaltam que a educação integral deve proporcionar uma variedade de experiências, enriquecendo aprendizagens que vão além do currículo formal e ajudando a combater as desigualdades sociais e educacionais (Brasil, 2009).

Essa abordagem, além de oferecer uma resposta ao desafio de melhorar a qualidade do ensino através dos indicadores de aprendizagem, cria oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que complementem o aprendizado regular e atende ao papel protetor da escola, de manter os alunos resguardados da violência e dos perigos das ruas (Cavaliere, 2014).

O modelo, porém, frequentemente enfrenta desafios de implementação, especialmente relacionados à infraestrutura escolar, formação docente e financiamento, pois uma vez que os alunos ficam mais tempo na instituição, ela deve oferecer ambientes que atendam às suas necessidades. Em outras palavras, a infraestrutura da instituição representa um fator de grande relevância, quer seja para uma educação que amplie o currículo ou para uma educação que amplie o tempo.

Como ressaltam Franco, Sztajn e Ortigão (2007), a inadequação das estruturas

físicas é um empecilho fundamental à efetividade do modelo educacional em questão, uma vez que, muitas vezes, essas instituições não conseguem acomodar a ampliação da carga horária e a variedade nas atividades pedagógicas. A falta de espaços adequados, de recursos didático-pedagógicos e de tecnologias da informação prejudica a eficácia do programa e a qualidade da educação que é oferecida.

Quando se fala em infraestrutura, não nos limitamos aos prédios escolares, mas também a todos os equipamentos pedagógicos e serviços oferecidos, pois essa é uma variável que impacta fortemente o desempenho dos alunos. Conforme apontam Garcia *et al.* (2014), ao contrário de países desenvolvidos, onde os ambientes escolares são devidamente equipados para que o funcionamento administrativo e pedagógico ocorra sem contratempos, o Brasil ainda precisa avançar muito nesse sentido.

Castro (2009) corrobora esse entendimento ao afirmar que é indispensável que a escola em tempo integral tenha seus espaços devidamente planejados para que as atividades extracurriculares possam acontecer. A oferta de bibliotecas bem equipadas, quadras poliesportivas, laboratórios de ciências e de tecnologia, e espaços de lazer possibilita o contato com diversas áreas do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento pleno dos alunos. Todavia, a falta de recursos financeiros para manter e expandir essas estruturas impede a realização das atividades planejadas.

Nessa linha, Trindade *et al.* (2024) apontam que, para que a Educação Integral em Tempo Integral se efetive nas escolas públicas, são necessários investimentos sólidos em infraestrutura, formação contínua dos profissionais e uma revisão curricular que atenda a todas as áreas do conhecimento. A falta dessas condições prejudica os fundamentos da proposta pedagógica da escola em tempo integral e seus objetivos de formação.

Assim, apesar de o aumento do tempo que os alunos ficam na escola seja um ponto central, a Educação em Tempo Integral não necessariamente abrange as dimensões integradas que a Educação Integral propõe. Na prática, várias iniciativas se resumem a proporcionar mais horas de atividades acadêmicas, sem uma conexão evidente com os objetivos maiores de uma formação integral do aluno.

Entender a infraestrutura indispensável à concretização da educação integral é imprescindível para analisar sua implementação nas redes públicas de ensino. Pesquisas, tanto no Brasil quanto em outros países, indicam que a ampliação da jornada escolar não se resume a simplesmente aumentar o tempo, mas sim a reestruturar os ambientes de aprendizagem, diversificar os espaços e garantir que as condições estruturais sejam adequadas (Brasil, 2009; Brasil, 2013; UNESCO/UFGM, 2019).

Pesquisas de Cavaliere (2014) e Moll (2012) corroboram que a infraestrutura não é somente um edifício, mas sim um sistema articulado que envolve currículo, território, materiais, gestão e práticas pedagógicas. Para tanto, é relevante fazer uma síntese dos principais aspectos da literatura que caracterizam uma infraestrutura ideal para a educação integral. No quadro a seguir, esses componentes fundamentais são apresentados, organizados com base nas evidências levantadas por estudos recentes e em documentos oficiais.

Quadro 11 – Elementos da infraestrutura adequada à Educação Integral e fontes de referência

ELEMENTOS DE INFRAESTRUTURA	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIAS
Diversidade de espaços educativos	Ambientes variados que ampliam experiências formativas (salas, biblioteca, laboratórios, quadras etc.).	UNESCO/UFMG (2019); BRASIL (2009); Cavaliere (2014)
Ambientes seguros, confortáveis e bem conservados	Ventilação, iluminação, banheiros, água, acessibilidade e manutenção adequada.	UNESCO/UFMG (2019); Vasconcelos <i>et al.</i> (2020); World Bank (2018)
Espaços compatíveis com a jornada ampliada	Locais adequados para descanso, alimentação e circulação.	BRASIL (2009; 2013); Cavaliere (2014)
Integração pedagógica dos espaços	Organização do espaço alinhada ao projeto pedagógico e às práticas interdisciplinares.	Moll (2012; 2014); Cavaliere (2014); BRASIL (2013)
Recursos pedagógicos e tecnológicos	Laboratórios equipados, biblioteca atualizada, internet, tecnologia educacional.	World Bank (2018); UNESCO/UFMG (2019)
Condições estruturais para enfrentar desigualdades territoriais	Infraestrutura reforçada em territórios vulneráveis, com função protetiva e social.	BRASIL (2009); Cavaliere (2014); Moll (2012)
Financiamento contínuo e suficiente	Investimentos regulares para manutenção, ampliação e equipamentos.	Vasconcelos <i>et al.</i> (2020); Silva & Almeida (2021)
Acessibilidade universal	Rampas, banheiros adaptados, sinalização e mobiliário inclusivo.	BRASIL (2013); UNESCO/UFMG (2019)
Gestão integrada da infraestrutura	Articulação entre manutenção, uso dos espaços, tempos, segurança e comunidade.	Moll (2014); UNESCO/UFMG (2019)
Infraestrutura como sistema sociotécnico	Integra espaço físico, organização, tecnologia, currículo e comunidade.	MDPI (2025); World Bank (2018)

Elaborado pela autora com base em BRASIL (2009; 2013), UNESCO/UFMG (2019), Cavaliere (2014), Moll (2012; 2014), Vasconcelos *et al.* (2020), World Bank (2018), Silva e Almeida (2021) e MDPI (2025).

Para além dos elementos físicos mencionados, é preciso reconhecer que a infraestrutura indispensável à Educação Integral não se concretiza apenas por meio de normas ou da intenção pedagógica, pelo contrário, ela exige condições materiais que, por sua vez, demandam um financiamento contínuo e adequado, como resumido no Quadro 11.

Portanto, ao abordar a infraestrutura, é imprescindível levar em conta o orçamento público como um elemento fundamental da política, uma vez que a manutenção, as reformas, a ampliação de espaços, a compra de equipamentos e a contratação de serviços permanentes (como limpeza, segurança, alimentação, tecnologia e conectividade) geram custos recorrentes

que exigem uma previsibilidade financeira.

É pertinente situar que a educação no Brasil possui, no seu ordenamento, uma vinculação constitucional mínima de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, base normativa para o custeio, mas que não é suficiente, por si só, para garantir capacidade financeira, diante da expansão de matrículas e da ampliação da jornada escolar (Brasil, 1988).

Também o Fundeb é o principal mecanismo de financiamento da educação básica em sua redistribuição, com regras específicas de aplicação e indução de prioridades, o que afeta diretamente a viabilidade financeira dos municípios para manter políticas de tempo integral e suas exigências materiais (Brasil, 2020).

No que tange a Fortaleza, os dados públicos de execução e dotação programática evidenciam previsões específicas voltadas à política de educação em tempo integral. O Portal da Transparência do Município, por exemplo, tem, para 2024, dotação atrelada ao programa “Desenvolvimento da Política de Educação em Tempo Integral”, o que demonstra que a agenda possui uma parcela orçamentária própria e pode (e deve) ser considerada em conjunto com as reais necessidades de infraestrutura escolar (Fortaleza, 2024).

Assim, ao conectar os elementos do Quadro 11 com a realidade vivenciada nas escolas, é viável sustentar que as ausências de espaços (diversidade, conservação, acessibilidade e adequação à jornada ampliada) não se configuram apenas como questões operacionais; antes, elas evidenciam as tensões entre o desenho pedagógico e a capacidade de investimento e manutenção.

Dessa forma, ainda que esta dissertação não se proponha a elaborar um orçamento executivo, é viável, do ponto de vista metodológico, elaborar uma estimativa orçamentária preliminar (por cenários) para intervenções de infraestrutura, desde que se tenha como base: (i) diagnóstico do “gap” entre a condição atual da escola e os elementos do Quadro 11; (ii) quantificação mínima das intervenções (m² a reformar/construir, itens de acessibilidade, mobiliário/equipamentos e conectividade); e (iii) utilização de sistemas públicos de referência de custos para obras e serviços, como forma de conferir rastreabilidade e comparabilidade ao cálculo (SINAPI, 2025).

Desse modo, a partir dos elementos do Quadro 11, estabelece-se a dimensão orçamentária que se relaciona à infraestrutura para a Educação Integral, distinguindo despesas de investimento e de custeio e indicando, ainda, fontes públicas habituais para consulta e estimativas, para deixar claro que a implementação e a manutenção do contraturno não podem prescindir, em hipótese alguma, de previsibilidade e destinação de recursos.

Quadro 12 – Dimensão orçamentária da infraestrutura para Educação Integral (síntese analítica articulada ao Quadro 11)

Elemento do Quadro 11	Tipo de gasto	Exemplos de itens de despesa	Fontes públicas para consulta/estimativa	Observação analítica (vínculo com a execução)
Diversidade de espaços educativos	Investimento e custeio	Construção/reforma e adequação de ambientes (salas multiuso, biblioteca, laboratórios, quadra/areninha), cobertura e iluminação; mobiliário; manutenção predial e utilidades.	LOA/LDO/PPA (programas de infraestrutura e tempo integral); Portal da Transparência (obras e serviços); SINAPI/ORSE (referência de custos).	Portanto, ampliar a diversidade de espaços exige investimento inicial e, além disso, custeio permanente para manter o uso no contraturno.
Ambientes seguros, confortáveis e bem conservados	Custeio recorrente (com possíveis investimentos pontuais)	Manutenção preventiva/corretiva, limpeza, vigilância, reparos elétricos/hidráulicos, climatização/ventilação, pintura, conservação de mobiliário.	Portal da Transparência (serviços continuados e manutenção); RREO e demonstrativos de execução; contratos de facilities.	Assim, a segurança e a conservação dependem sobretudo de custeio contínuo; contudo, intervenções estruturais podem demandar investimento adicional.
Espaços compatíveis com a jornada ampliada	Investimento e custeio	Ampliação/adequação de refeitório e cozinha, banheiros/vestiários, áreas de convivência, sombreamento, bebedouros; custos de alimentação, limpeza e energia.	LOA (alimentação escolar e infraestrutura); PNAE/transferências; Portal da Transparência (gêneros alimentícios, obras e serviços).	Dessa forma, a jornada ampliada requer simultaneamente infraestrutura física e capacidade de custeio, especialmente para alimentação e operação diária.
Integração pedagógica dos espaços	Custeio	Formação e planejamento docente, materiais pedagógicos, adequações leves (sinalização, organização de ambientes), mediação e acompanhamento das oficinas.	LOA (formação continuada e materiais didáticos); Portal da Transparência (contratações/insumos); planos de ação da SME.	Logo, mesmo quando os espaços existem, a integração pedagógica demanda recursos para planejamento e materiais, isto é, custeio direcionado.
Recursos pedagógicos e tecnológicos	Investimento e custeio	Computadores/tablets, projetores, rede lógica/wi-fi, manutenção e reposição; contratação de internet, licenças e suporte técnico.	Portal da Transparência (aquisições e contratos de conectividade); PNCP (atas e compras); referências de preços e custos de TI.	Além disso, recursos tecnológicos têm ciclo de reposição; por conseguinte, o orçamento deve prever atualização e manutenção, não apenas compra inicial.
Condições estruturais para enfrentar desigualdades territoriais	Investimento prioritário e custeio focalizado	Intervenções de melhoria em escolas de maior vulnerabilidade, transporte e segurança do entorno, ações intersetoriais e apoio à permanência.	PPA/LOA (ações territorializadas); relatórios e pactuações intersetoriais; execução por unidade/território no Portal da Transparência.	Portanto, a alocação orçamentária pode ser orientada por desigualdades territoriais, de modo a reduzir assimetrias de oferta e de condições de

Elemento do Quadro 11	Tipo de gasto	Exemplos de itens de despesa	Fontes públicas para consulta/estimativa	Observação analítica (vínculo com a execução)
				aprendizagem.
Financiamento contínuo e suficiente	Estrutural (custeio e investimento)	Garantia de fluxo financeiro para manutenção, reformas, ampliação e operação do tempo integral; reserva para imprevistos e reposições.	Demonstrativos do Fundeb, SIOPE, LOA/RREO; Portais de Transparência; relatórios de prestação de contas.	Em síntese, sem financiamento contínuo, os demais elementos do Quadro 11 tornam-se episódicos; assim, a sustentabilidade da política depende de previsibilidade.
Acessibilidade universal	Investimento (com custeio de manutenção)	Rampas, corrimãos, banheiros acessíveis, piso tátil, sinalização, adequação de portas e rotas; manutenção e reparos.	LOA (obras de acessibilidade); Portal da Transparência (contratos/obras); SINAPI/ORSE (custos de adaptação).	Conseqüentemente, acessibilidade demanda investimento de adequação; entretanto, para manter a efetividade, é necessário custeio de conservação.
Gestão integrada da infraestrutura	Custeio e investimento em gestão	Equipe técnica, planos de manutenção, sistemas de gestão de ativos, monitoramento de contratos, governança e indicadores.	LOA (gestão/administrativo e TI); Portal da Transparência (contratos de sistemas e consultorias); normativos e relatórios de gestão.	Dessa maneira, a eficiência do gasto depende de gestão integrada; portanto, investir em governança pode reduzir custos de retrabalho e emergências.
Infraestrutura como sistema sociotécnico	Transversal (custeio e investimento)	Articulação entre espaços, pessoas, rotinas, tecnologia e manutenção; protocolos de uso; capacitação; ajustes contínuos.	Planos e relatórios de gestão; LOA (custos operacionais e de formação); instrumentos de monitoramento e avaliação.	Por fim, considerar a infraestrutura como sistema sociotécnico implica planejar o ciclo completo: construir, operar, manter e avaliar; logo, o orçamento deve acompanhar esse ciclo.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos elementos do Quadro 11 e de procedimentos usuais de consulta e estimativa orçamentária.

O quadro serve como base tanto para análise quanto para descrição, de modo que não se trata de um orçamento executivo, mas de um instrumento que organiza as despesas típicas e as fontes públicas de referência, servindo para apoiar estimativas preliminares em estudos futuros. Dessa forma, mesmo não sendo o foco deste estudo atribuir valores às intervenções, a matriz possibilita deduzir a importância de um planejamento financeiro permanente para que a realidade escolar se aproxime dos parâmetros de infraestrutura adequada.

3.4.3 Educação integral x Educação em Tempo integral: Convergências e divergências

Apesar de buscarem objetivos que se completam, a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral possuem diferenças significativas que não permitem que sejam consideradas sinônimas, especialmente quando se trata das escolas públicas e de iniciativas específicas, como o programa Aprender Mais. A literatura faz uma distinção entre Educação Integral, que se refere a uma concepção mais ampla de formação humana, visando o desenvolvimento das diversas dimensões dos alunos, e Educação em Tempo Integral, que diz respeito, sobretudo, à organização da jornada escolar em períodos mais longos (Cavaliere, 2002; 2014; Coelho, 2009; Brasil, 2013).

Apesar disso, ambas as abordagens têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino e reduzir as disparidades, especialmente em situações de vulnerabilidade social, ao expandir as oportunidades de aprendizado e oferecer experiências que vão além do ensino formal, como vivências culturais, esportivas e de envolvimento cívico, entendendo a escola como um espaço de formação integral, tanto acadêmica quanto pessoal (Moll, 2012; Cavaliere, 2014).

Contudo, em certos pontos, eles não concordam. A Educação Integral é voltada para o desenvolvimento completo do aluno em diversas áreas, enquanto a Educação em Tempo Integral foca na expansão do tempo de permanência na escola (Cavaliere, 2002; 2014; Coelho, 2009). Como ressaltam Cavaliere (2014) e Moll (2012), apenas aumentar a duração não assegura, por si só, experiências educativas qualitativamente enriquecedoras: a Educação Integral implica na conexão entre currículo, espaços educativos e ações que relacionem o que acontece dentro e fora da sala de aula. A Educação em Tempo Integral, se não estiver sustentada por um projeto pedagógico integrado, pode se tornar fragmentada, com atividades suplementares que não se relacionam de maneira orgânica ao processo educativo mais amplo (Moll, 2012; Brasil, 2013).

Outra questão em que esses conceitos se divergem diz respeito às condições materiais e organizacionais necessárias para que possam se concretizar. A Educação em Tempo Integral, considerando a ampliação da jornada diária, exige uma infraestrutura mais sólida, incluindo espaços físicos adequados para atividades pedagógicas, esportivas, culturais e de convivência, além de recursos materiais que sejam adequados à permanência prolongada dos estudantes na escola (Cavaliere, 2014; UNESCO/UFMG, 2019).

A Educação Integral, por sua vez, mesmo dependendo de algumas condições mínimas de infraestrutura, está muito mais atrelada a uma proposta pedagógica inovadora que

integra currículo, território e diferentes experiências formativas, o que requer investimento na formação dos docentes e na participação da comunidade escolar do que apenas na ampliação física das instalações (Moll, 2012; Brasil, 2013; Cavaliere, 2014).

No Programa Aprender Mais, essa distinção entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral se torna evidente durante sua implementação. De um lado, os documentos que orientam o programa fazem questão de deixar claro que pretendem oferecer uma formação integral, que abrange projetos de vida, atividades culturais e ações para o desenvolvimento ampliado dos estudantes (Fortaleza, SME, 2018; 2020), em consonância com a perspectiva de educação integral que Cavaliere (2014) e Moll (2012) discutem.

Em contrapartida, a análise das escolas que foram objeto de investigação revela que a concretização dessas propostas está fortemente atrelada à infraestrutura e ao investimento em recursos materiais e humanos, o que as aproxima das demandas típicas da Educação em Tempo Integral (DADOS DA PESQUISA, 2025). Em suma, a união das duas visões ainda esbarra em desafios estruturais e conceituais que precisam ser superados para que o programa tenha o impacto que se espera.

Com o intuito de sintetizar as distinções entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, elaborou-se um quadro-resumo que apresenta essas informações, conforme se confere a seguir.

Quadro 13 – Educação integral x Educação em tempo integral

ASPECTO	EDUCAÇÃO INTEGRAL	TEMPO INTEGRAL
Concepção	Formação ampla e integral do estudante (intelectual, social, cultural, emocional, física e ética).	Prolongamento da permanência na escola (aumento do tempo).
Foco principal	Desenvolvimento humano integral, cidadania e participação social.	Ampliação da carga horária curricular.
Atividades	Oficinas, projetos, práticas interdisciplinares, arte, cultura, esporte, cidadania.	Em geral, maior tempo em disciplinas convencionais.
Objetivo final	Educar para a vida em todas as dimensões.	Melhorar rendimento escolar e desempenho acadêmico.
Infraestrutura	Espaços diversificados e adequados para diferentes linguagens e atividades.	Nem sempre exige adequações profundas.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

O quadro apresenta as semelhanças e divergências entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, destacando que, apesar do objetivo comum de ampliar as oportunidades formativas e combater desigualdades, cada uma se baseia em concepções diferentes no que diz respeito à organização do tempo escolar, ao projeto pedagógico e às exigências de infraestrutura. Não se trata apenas de uma distinção conceitual, mas sim de uma

diferenciação que tem impactos diretos na elaboração e na execução de políticas e programas relacionados à jornada ampliada nas redes públicas de ensino.

Nessa perspectiva, a próxima seção visa aprofundar o exame do arcabouço normativo que sustenta a educação integral como direito, permitindo compreender de que modo a legislação orienta e, por vezes, tensiona as diferentes formas de organização do tempo e das experiências educativas nas escolas.

3.5 O programa Aprender Mais: contexto, estrutura e propósitos

O Programa Aprender Mais surge como uma solução às necessidades decorrentes do aperfeiçoamento da educação básica no Brasil, em sucessão aos programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Criado pelo Decreto nº 14.233, de 15/06/2018 e atualizado por meio do Decreto nº 16.260, de 08/05/2025, que regulamenta e amplia a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, o programa é um dos eixos da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza e é gerido pelo Tesouro Municipal.

A Política de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Possui três eixos estruturantes, a saber: o primeiro eixo, desenvolvido na Educação Infantil com o Tempo Integral na modalidade creche, que atende crianças de 06 meses a 03 anos de idade e os outros dois eixos, desenvolvidos no Ensino Fundamental, por meio da Política das Escolas de Tempo Integral e do Programa Aprender Mais que contempla as seguintes modalidades: Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Integração e Pró-Técnico (Fortaleza, 2025).

Segundo o Documento Referencial Curricular de Fortaleza (DCRFor, 2024), o objetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza com essa modalidade de tempo ampliado é fortalecer a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, além de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento em práticas artísticas, culturais e esportivas, visando reduzir os índices de abandono, reprovação e distorção idade/ano.

O Programa Aprender Mais orienta-se sob o documento intitulado “Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza”, que foi desenvolvido com o propósito de apoiar tanto as práticas pedagógicas quanto administrativas referentes ao processo de alargamento da carga horária no ano letivo de 2025, oferecendo diretrizes para a organização das atividades realizadas no contraturno escolar pelas

instituições de ensino.

Essas diretrizes têm como finalidade orientar as escolas na estruturação das ações realizadas no contraturno, com a proposta de que, ao concluir a educação básica, os alunos estejam preparados para tomar decisões de forma independente, respeitando seus valores, crenças e saberes, agir com empatia e responsabilidade na resolução de questões sociais, e demonstrar habilidades que favoreçam o aprendizado contínuo. Tudo isso considerando os cenários, obstáculos e oportunidades que caracterizam o presente século (Fortaleza, 2025).

O documento revela uma proposta pedagógica que se harmoniza com os princípios da educação integral, visando à formação de indivíduos autônomos, críticos e socialmente ativos. Ao encaminhar as escolas à organização das atividades do contraturno, o documento citado (Fortaleza, 2025) é estratégico para a consolidação de práticas que vão além do ensino tradicional, oferecendo vivências educativas que se relacionam com os desafios e as oportunidades do presente.

A autonomia, a empatia e a habilidade para aprender constantemente destacam uma visão educacional que aprecia a liderança dos estudantes e reconhece a variedade de conhecimentos, valores e crenças que eles possuem. É uma metodologia que visa capacitar os alunos a serem cidadãos ativos e conscientes, promovendo o desenvolvimento de competências que são fundamentais para viver em um mundo em constante mudança (Brasil, 2017).

Complementarmente, o documento prevê a importância da sua utilização crítica e criativa como instrumento de planejamento pedagógico, pois propõe que se desenvolvam atividades diversificadas, lúdicas e motivadoras, que se atualize, se consolide e se torne mais atenta às demandas dos alunos. Esse ponto de vista favorece a formação de uma aprendizagem significativa, que possibilita o desenvolvimento integral dos educandos e amplia as possibilidades de atuação dos profissionais da educação (Fortaleza, 2025).

Segundo o documento norteador, as diretrizes do Aprender Mais estão em consonância com marcos regulatórios que destacam a necessidade de iniciativas que promovam a educação integral, como a LDB, a BNCC, o DCRC, o PME e também as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática provenientes do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Fortaleza, 2025).

O Aprender Mais tem como foco a ampliação da jornada escolar e o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes, sendo estruturado em conformidade com o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME) de modo a garantir o desenvolvimento do aluno através de aprendizagem significativa, que está relacionada “aos processos socializadores e formadores

amplos, envolvendo práticas que desenvolvem as múltiplas dimensões humanas — cognitiva, psicomotora, sócio afetiva, estética e ética — e incentivam a construção de projetos de vida” (Fortaleza, 2025, p. 11).

O objetivo geral do Programa Aprender Mais é fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da Política de Educação em Tempo Integral, visando melhorar a aprendizagem dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano.

O Programa também apresenta 18 (dezoito) objetivos específicos, os quais foram organizados por eixos temáticos para melhor visualização, e o resultado é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 14 – Objetivos específicos do Programa Aprender Mais

Eixo temático	Objetivos específicos
Melhoria da Aprendizagem	I. Melhorar os resultados de aprendizagem no Ensino Fundamental. XVI. Fortalecer a aprendizagem com foco na melhoria dos resultados no Ensino Fundamental. XVIII. Melhorar a aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade.
Redução de Evasão e Reprovação	II. Reduzir o abandono, a reprovação e a distorção idade/ano mediante ações pedagógicas. XIV. Reduzir as desigualdades educacionais.
Expansão do Tempo Escolar	III. Ampliar tempos e espaços escolares, assegurando o direito à aprendizagem. V. Integrar espaços públicos com unidades escolares.
Formação Integral	IV. Promover a formação integral (motora, cognitiva, social e afetiva). VI. Implementar o Projeto de Vida para autoconhecimento e consciência social. VII. Favorecer o protagonismo estudantil e formação crítica. XVII. Estimular o protagonismo estudantil.
Competências Comunicativas	VIII. Promover comunicação escrita e oral, incluindo segunda língua para o mercado profissional. IX. Promover o letramento digital como inclusão social.
Inclusão e Equidade	XII. Dar assistência a estudantes em situação de risco/vulnerabilidade. XIII. Atender necessidades dos estudantes de forma equitativa. XV. Apoiar a alfabetização na idade certa.
Educação Cidadã	X. Oferecer experiências educativas articuladas com transformações sociais. XI. Realizar ensino baseado em democracia, ética e responsabilidade social.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com base no documento norteador do Programa Aprender Mais (Fortaleza, 2025).

O quadro deixa claro que o Programa Aprender Mais estrutura seus objetivos particulares em eixos temáticos interconectados, equilibrando as metas de desempenho (focadas no aprimoramento da aprendizagem e na diminuição das disparidades) com as dimensões socioemocionais, como o protagonismo dos alunos e a formação integral. Além disso, há a inclusão e a equidade, voltadas para estudantes em situação de vulnerabilidade, e a inserção de

competências modernas, como letramento digital e ensino de uma segunda língua. O programa ainda fortalece a gestão democrática e cidadã, pautada pela ética, responsabilidade social e parceria com a comunidade. Ou seja, é uma proposta que envolve diferentes setores e que integra os desafios pedagógicos e sociais da educação pública municipal.

3.5.1 Programa Aprender Mais Escola

O foco desta pesquisa está na modalidade Aprender Mais Escola, que “tem suas atividades desenvolvidas na escola, no âmbito do contraturno escolar, elevando a carga horária de aulas do aluno de quatro horas para sete horas por dia, configurando, portanto, o tempo integral” (Fortaleza, 2025, p.13). De acordo com o documento orientador, esta modalidade tem por objetivo:

fortalecer a aprendizagem dos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, bem como oferecer-lhes a possibilidade de desenvolvimento do projeto de vida e das práticas artísticas, culturais e desportivas, através da ampliação da jornada escolar (Fortaleza, 2025, p.13).

As atividades do Aprender Mais Escola visam garantir a construção do conhecimento, de forma que os estudantes possam atribuir significados aos conteúdos aprendidos na escola e fazer conexões entre esses conhecimentos e sua vida cotidiana, com base em objetivos claros de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências que favoreçam a compreensão crítica do mundo. Nessa modalidade, são trabalhadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas sob a perspectiva do letramento, permitindo aos estudantes o uso social dos conhecimentos adquiridos.

Além dessas disciplinas, é ofertada a oficina de Projeto de Vida/Educação Patrimonial, que está alinhada à concepção de desenvolvimento integral dos estudantes e busca desenvolver competências e habilidades essenciais para que eles possam viver de forma consciente, reconhecendo seu papel social e aproveitando as oportunidades que surgem ao longo de sua trajetória. Para complementar a carga horária dessa modalidade, cada escola oferece mais dois clubes de aprendizagem, selecionados dos macrocampos de arte e cultura e/ou esporte e lazer, de acordo com suas particularidades e necessidades (Fortaleza, 2025).

A seguir, um quadro ilustrativo que apresenta a organização das atividades do Programa Aprender Mais Escola, destacando sua articulação com a BNCC e a parte

diversificada.

Quadro 15 – Atividades do Programa Aprender Mais Escola

Clube/Atividade	Foco principal	Competências desenvolvidas	Base legal/referência
Clube de Língua Portuguesa e Matemática	Reforço de conteúdos essenciais da BNCC.	Leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas.	BNCC (Áreas de Linguagens e Matemática).
Clube de Projeto de Vida/Educação Patrimonial	Formação integral e consciência social.	Autoconhecimento, pensamento crítico, criatividade, responsabilidade, resiliência.	Diretrizes da Educação Integral (Brasil, 2018).
Clube de Arte e Cultura	Expressão artística e valorização da diversidade cultural	Sensibilidade estética, comunicação, trabalho colaborativo, identidade cultural.	BNCC (Arte) e Parte Diversificada.
Clube de Esporte e Lazer	Desenvolvimento físico e socioemocional	Cooperação, disciplina, saúde física, gestão de emoções.	BNCC (Educação Física).

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento orientador do programa (Fortaleza, 2025) e adaptação a partir das diretrizes da BNCC (Brasil, 2017).

O quadro das atividades pedagógicas do Programa Aprender Mais demonstra uma conexão estratégica entre a BNCC e a Parte Diversificada, organizando os clubes em quatro eixos principais: reforço cognitivo (Língua Portuguesa e Matemática), formação cidadã (Projeto de Vida/Educação Patrimonial), expressão cultural (Arte e Cultura) e desenvolvimento físico (Esporte e Lazer).

É possível notar que cada clube tem como objetivo, além da aprendizagem curricular, o desenvolvimento pleno do aluno, mesclando competências acadêmicas, socioemocionais e práticas sociais, de acordo com as diretrizes nacionais e as necessidades locais, reafirmando o compromisso do programa com uma educação equitativa, inclusiva e contextualizada, preparando os alunos para os desafios acadêmicos e para a vida em sociedade.

Nas versões anteriores do Programa Aprender Mais, a modalidade Escola (foco desta pesquisa), tinha objetivos específicos bem definidos, abordando aspectos pedagógicos, sociais e emocionais da educação. Entretanto, nas diretrizes de 2025, já atualizadas, não se encontram esses objetivos formulados de maneira direta, o que indica uma mudança significativa na maneira de comunicar e orientar a política.

Ainda que a proposta permaneça subentendida nas ações delineadas e nos macrocampos abordados, a ausência de uma definição clara dos objetivos pode tornar difícil a compreensão do que se espera alcançar com a política, além de enfraquecer os processos de monitoramento, avaliação e responsabilização. Ainda assim, infere-se que a política segue alinhada às demandas por melhoria da aprendizagem, desenvolvimento integral e redução das desigualdades educacionais, metas que dependem, entre outros fatores, de investimentos em formação docente, infraestrutura escolar e gestão intersetorial eficiente.

Como o programa é mantido com recursos municipais, um dos principais desafios é assegurar a sustentabilidade financeira e operacional do programa, especialmente em contextos de limitação de recursos provenientes do município. A ampliação do acesso e a qualidade das atividades oferecidas também demandam um planejamento eficaz e o engajamento de diferentes atores sociais. E, por fim, uma vez que a modalidade Aprender Mais Escola se propõe a trabalhar a partir da perspectiva do letramento, os profissionais que atuam no programa para essa finalidade necessitam de preparo e conhecimento nesse campo pedagógico.

Entre as potencialidades do Aprender Mais, destaca-se a promoção de uma educação integral, que leva em conta os aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos alunos, e aproveita de maneira otimizada os recursos disponíveis na localidade, como espaços comunitários e uma rede de parcerias entre o setor público e privado, potencializando o impacto das ações. Através dessas iniciativas, o programa não só pretende deixar para trás as falhas dos programas anteriores, como também se estabelecer como uma política pública eficiente na transformação da educação básica no município.

Quando se fala do Aprender Mais Escola, a proposta é unir saberes escolares a competências socioemocionais, culturais e físicas. Ao combinar letramento e alfabetização com atividades artísticas, esportivas e de educação patrimonial, a modalidade estimula a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil, ao mesmo tempo em que valoriza a identidade cultural dos alunos, o que contribui para a redução das desigualdades educacionais e o fortalecimento da inclusão social, ao ampliar as oportunidades de aprendizagem em diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Além disso, as práticas esportivas e artísticas promovem saúde e bem-estar, enquanto o Projeto de Vida prepara os alunos para o futuro, incentivando a reflexão sobre seu papel na sociedade e o planejamento de suas trajetórias pessoais e profissionais. Dessa forma, o Aprender Mais Escola não só tem a possibilidade de melhorar o desempenho escolar, mas também de formar cidadãos conscientes, criativos e engajados, fortalecendo a comunidade escolar e promovendo uma educação mais dinâmica, equitativa e significativa.

3.6 Infraestrutura escolar como elemento estruturante da educação integral

Estudos acadêmicos e relatórios de organizações internacionais têm evidenciado a ligação entre a infraestrutura escolar e o desempenho dos alunos. Quando as escolas têm boa infraestrutura, como salas de aula arejadas, locais para a prática de esportes e laboratórios bem

equipados, é mais provável que se crie um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem. Estudantes de escolas bem estruturadas tendem a ter um desempenho escolar superior, estão mais envolvidos e abandonam menos a escola.

Albernaz, Ferreira e Franco, ao trazerem os resultados de estudo publicado em 2002 levando em conta as variáveis sala de aula arejada e nível de ruído das salas, mostram que “Quanto melhor for a infraestrutura escolar, melhor será o ambiente de estudo para os alunos, o que irá favorecer o seu desempenho” (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002). Soares Neto *et al.* (2013a) referenciam o estudo de Castro e Fletcher, publicado em meados da década de 1980, no qual os autores ressaltam que, se a infraestrutura escolar não estiver adequada, o desempenho dos alunos não pode ser atribuído a investimentos em outras áreas.

Para Soares Neto *et. al* (2013) “É importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas”. Esse trecho evidencia a importância da infraestrutura escolar como um dos componentes essenciais para o ensino-aprendizagem, superando a mera existência de um espaço físico. Ao afirmar que o ambiente deve “estimular e viabilizar o aprendizado”, os autores reconhecem que o espaço escolar não é neutro, ele atua como agente pedagógico, influenciando diretamente o engajamento, a motivação e o desempenho dos alunos.

Também, ao trazer à tona a questão das relações humanas, amplia-se a noção de infraestrutura para incluir o que é relacional e social, argumentando que a qualidade do espaço físico não afeta só o aprendizado individual, mas a interação coletiva entre alunos, professores e comunidade escolar.

Nesse aspecto, Libâneo (2012) destaca que, para que a educação integral seja efetiva, não basta ter uma proposta curricular abrangente; é crucial que haja condições reais (como uma infraestrutura adequada, valorização dos professores e tempo de aprendizagem ampliado) que possibilitem o desenvolvimento integral dos indivíduos. A visão pedagógica de Libâneo permite uma reflexão crítica sobre a interrelação entre a estrutura da escola, os processos de ensino e a formação integral dos estudantes.

Sposito (2009) destaca que a evasão e o desengajamento de jovens em situação de vulnerabilidade estão ligados à ausência de vínculos significativos com a escola. Para a autora, assegurar o direito à educação significa também garantir que as escolas sejam acolhedoras, que levem em conta a diversidade das juventudes e que proporcionem vivências formativas que façam sentido na trajetória escolar dos estudantes.

Borges (2014) cita a questão da demanda por infraestrutura como o principal contraponto à execução da educação em tempo integral. Corroborando esse pensamento, Soares

Neto *et al.* (2013) ressaltam que promover a educação implica garantir um ambiente adequado para a aprendizagem, o que envolve oferecer uma infraestrutura escolar que estimule e viabilize o processo educativo. Para os autores, um ambiente físico de qualidade também é essencial para favorecer as interações humanas no espaço escolar.

A relevância desses argumentos, está presente em inúmeras publicações (Sátyro; Soares, 2007; Wiebusch, 2011; Hornick, 2012; Thibes, 2012; Soares Neto *et al.*, 2013a, 2013b), além de ser reconhecida em documentos oficiais, como a Resolução n. 4/2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB (Título IV – Art. 8º, inciso VI; Art. 10, inciso I) e a BNCC.

Como um exemplo da relevância da infraestrutura escolar para a concretização da Educação Integral, apresenta-se um estudo de caso da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, que se encontra em Macapá/AP (Picanço, 2020). A investigação realizada nessa instituição apontou que a disponibilidade de locais apropriados (laboratórios, bibliotecas, espaços para a prática de atividades físicas) foi fundamental para que fossem adotadas diferentes estratégias de ensino, visando à formação integral dos alunos.

A infraestrutura permitiu a implementação de oficinas e projetos interdisciplinares que integravam diversas áreas do conhecimento, promovendo o protagonismo dos alunos e uma aprendizagem mais contextualizada. Os dados obtidos revelaram que o desempenho acadêmico e o engajamento dos alunos aumentaram significativamente, o que reforça a infraestrutura como um componente essencial para garantir tanto a qualidade quanto a equidade na oferta da educação em tempo integral (Revista Inovação, Tecnologia e Sociedade, 2023).

No que diz respeito à infraestrutura nas escolas públicas do Brasil, ainda há muitos desafios pela frente. Estudos que buscam entender os desafios da implementação da educação integral no Brasil apontam a persistência de vários fatores restritivos. Nesse sentido, estudos como os de Sampaio e Rodrigues (2023), Silva (2011) e Da Silva e Ribeiro (2019) corroboram essas análises, ressaltando, entre os principais entraves, a insuficiência e/ou inadequação dos recursos pedagógicos disponíveis. Entre os principais problemas destacam-se os espaços inadequados, a deficiência tecnológica e a escassez ou ausência de materiais. Muitas escolas carecem de ambientes apropriados para atividades pedagógicas e recreativas, pois a falta desses ambientes limita o desenvolvimento integral dos estudantes. Além do mais, a ausência de equipamentos modernos e de acesso à internet de qualidade compromete o uso de tecnologias educacionais.

A infraestrutura escolar pode ser entendida como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 139). Nessa afirmação, o autor aponta para sua função básica: permitir

que as atividades escolares ocorram com segurança, regularidade e eficiência. Isso inclui desde instalações físicas até recursos tecnológicos e acessibilidade. Por outro lado, ao afirmar que a infraestrutura “impulsiona a aprendizagem e o desempenho do aluno”, Garcia confere à estrutura física uma função ativa e estratégica na construção do conhecimento.

Segundo o Anuário do Instituto Todos pela Educação (que se baseia no Censo Escolar de 2023), só 36,2 % das escolas públicas têm uma quadra de esportes, 48,3% têm uma biblioteca ou sala de leitura, apenas 29,7% têm um laboratório de informática e 39,2% possuem internet para os alunos (30,4% com velocidade adequada) (anuário.todospelaeducação.org.br). Além disso, o Censo pode indicar que 96 % das escolas possuem uma cozinha, mas é importante lembrar que nem todas têm um refeitório, o que pode impactar de maneira direta a alimentação e o conforto dos alunos.

Os dados mais recentes do Censo Escolar 2024 revelam que 63,2% das instituições de ensino no Brasil não têm biblioteca, 70,4% não contam com laboratório de informática e 58,5% não oferecem acesso à internet aos alunos, o que demonstra a precariedade das condições estruturais que inviabilizam a realização de uma educação integral (movimentoviacidada.com.br).

O seguinte quadro mostra os dados do Censo Escolar 2023 e, quando disponíveis, do Censo Escolar 2024 sobre a presença de quadras de esportes, bibliotecas, laboratórios de informática, internet e cozinhas nas escolas públicas brasileiras.

Tabela 1 – Infraestrutura escolar nas redes públicas

Indicador	Censo Escolar 2023 (%)	Censo Escolar 2024 (%)
Escolas com quadra de esportes	36,2	-
Escolas com biblioteca ou sala de leitura	48,3	36,8
Escolas com laboratório de informática	29,7	29,6
Escolas com internet para alunos	39,2	41,5
Escolas com cozinha	96,0	-

Fonte: Censo Escolar 2023 e 2024.

No âmbito do município de Fortaleza, o Plano Municipal de Educação (PME) define como uma de suas diretrizes a ampliação gradual da jornada escolar, sempre ligada à oferta de infraestrutura, equipamentos e espaços que sejam apropriados para a educação integral, entendida em suas várias dimensões: afetiva, cognitiva, artística, espiritual, esportiva e sociocultural (Fortaleza, 2015). No entanto, nota-se uma grande falta no documento, pois as diretrizes mencionadas não são acompanhadas de uma especificação técnica clara sobre o que se entende por "infraestrutura adequada", quais seriam os "equipamentos" essenciais ou que

características deveriam compor os chamados "espaços adequados".

Essa falta de critérios objetivos compromete a efetividade da política, tornando sua aplicação nas escolas e o seu acompanhamento e avaliação pelos órgãos de controle e pela sociedade civil muito mais desafiadores. A indeterminação conceitual pode abrir margem para interpretações desiguais entre os territórios escolares, o que contribui para a manutenção de disparidades e para a não concretização dos princípios de equidade e justiça social que fundamentam a proposta de educação integral, e o que ocorre, na prática, é que muitas vezes os projetos e programas são implementados nas escolas que não têm a mínima condição estrutural para recebê-los, pois faltam salas, bibliotecas, quadras, acesso à internet, e material de apoio. Apesar de mencionar a necessidade

Embora a infraestrutura escolar envolva múltiplos aspectos, a presente pesquisa opta por concentrar a análise em três dimensões consideradas prioritárias para a efetividade da modalidade Aprender Mais Escola: os espaços físicos destinados ao reforço em Língua Portuguesa e Matemática, as áreas disponíveis para o desenvolvimento das oficinas complementares (Projeto de Vida e macrocampos culturais/esportivos) e a infraestrutura de apoio à permanência do estudante, como refeitório e banheiros.

Esses eixos foram escolhidos porque têm uma conexão direta com os objetivos centrais do programa, que prioriza o letramento, a formação integral e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Esse recorte possibilita uma investigação mais detalhada das condições materiais que afetam a concretização das ações planejadas na política, mantendo a rigorosidade metodológica e a consonância com os objetivos da pesquisa.

A implementação e o êxito do Programa dependem, em grande medida, da adequação da infraestrutura escolar, uma vez que espaços adequados possibilitam a realização de atividades pedagógicas e extracurriculares, as quais são fundamentais para que os objetivos do programa sejam alcançados. De forma análoga, uma infraestrutura física inadequada e recursos tecnológicos escassos prejudicam as capacidades da proposta. Assim, infere-se que, mesmo criado para preencher as lacunas deixadas pelos programas federais, o Aprender Mais acabou herdando as limitações financeiras e estruturais que dificultam a efetivação de políticas de tempo integral, conforme alertam Silva e Almeida (2021) sobre a sobrecarga dos municípios.

Sobre o macrocampo de arte e cultura previsto para ser desenvolvido dentro da modalidade Aprender Mais Escola, o documento norteador orienta:

As atividades de Arte e Cultura do programa deverão levar em consideração os espaços físicos disponíveis (Ex.: sala de dança) ou os materiais já existentes na unidade (Ex.: kits de instrumentos musicais, kits de audiovisual, ferramentas para artesanato), facilitando o desenvolvimento do clube. (Fortaleza, 2025, p.40)

Ainda de acordo com as diretrizes do referido documento, a linguagem artística a ser trabalhada deverá ser definida dentre as 9 (nove) atividades pontuadas a seguir: Artesanato, Iniciação Musical/Banda/Canto Coral, Cineclube, Dança, Desenho, Escultura/Cerâmica, Leitura, Pintura e Teatro/Práticas Circenses. Já para o macrocampo de esporte e lazer, o documento traz 18 (dezoito) modalidades divididas entre coletivas e individuais, que podem ser trabalhadas dentro do programa e que podem ser apreciadas no quadro a seguir.

Quadro 16 - Modalidades do Clube de Esporte e Lazer

Modalidades Coletivas	Modalidades Individuais
Basquete	Natação
Futebol	Tenis de Campo, Tênis de Mesa
Futsal	Capoeira, Judô, Karatê
Handebol	Xadrez
Voleibol	Luta Olímpica
Vôlei de Praia	Taekwondo
	Ginástica Rítmica
	Atletismo
	Badminton

Fonte: Documento norteador do Programa Aprender Mais (Fortaleza, 2025).

Conforme se observa, qualquer um dos dois macrocampos que as escolas escolham trabalhar, é necessário um espaço preparado ou equipado para esse fim, diferente do ambiente da sala de aula regular. Assim, garantir que a infraestrutura das escolas não seja apenas uma questão de aspecto físico, mas um pilar essencial para o êxito de iniciativas como o Aprender Mais, favorecendo uma educação mais inclusiva, justa e de alta qualidade.

Dessa forma, compreende-se que a infraestrutura não é um fim em si mesma, mas um meio indispensável para acolher o estudante. É a partir de um espaço adequado que a escola pode oferecer o suporte necessário para que o aluno não apenas ingresse, mas permaneça e crie vínculos com o ambiente escolar, tema que aprofundaremos na seção a seguir.

3.7 Suporte à trajetória estudantil: Caminhos para o pertencimento escolar

Quando falamos sobre engajamento e permanência dos alunos nas atividades escolares, nos referimos à maneira como os indivíduos se conectam à escola e ao conhecimento. Segundo Charlot (2000), a relação com o conhecimento é social e subjetivamente construída, influenciada pelos significados que se atribuem à escolarização, à utilidade do saber e ao

reconhecimento dos indivíduos no ambiente escolar. Quando o estudante não percebe a escola como um ambiente que dialoga com sua realidade, expectativas e identidades, há maior risco de evasão e desengajamento.

De forma complementar, Lück (2009) afirma que a escola tem como principal finalidade atender aos alunos, direcionando suas ações para garantir que todos alcancem o melhor desempenho possível em sua trajetória de formação pessoal e social. Para isso, é essencial que estejam inseridos em ambientes e vivências educacionais que sejam estimulantes, motivadoras e de alta qualidade. O desenvolvimento do potencial dos estudantes, aliado ao prazer e à prática constante do aprendizado, constitui o objetivo central da instituição escolar.

Nessa concepção humanista de educação, os alunos são compreendidos como a razão de existir da escola e, portanto, devem estar no centro de suas ações. Essa visão não se limita ao sucesso acadêmico, mas abrange também a formação pessoal e social dos alunos, enfatizando a relevância de vivências educativas que sejam desafiadoras, inspiradoras e de alta qualidade. O sucesso na escola é visto como o desenvolvimento do potencial de cada um, em sintonia com o prazer e o hábito de aprender, o que exige, por sua vez, ambientes pedagógicos acolhedores, currículos contextualizados e práticas de ensino comprometidas com a inclusão e a autonomia. Dessa forma, a escola se posiciona como uma fomentadora do protagonismo dos estudantes, reafirmando sua proposta de educação integral e transformadora. Reafirmando sua proposta de educação integral e transformadora, em consonância com as competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

O termo engajamento também aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando sugere que os currículos criem situações que motivem e interessem aos alunos nas aprendizagens (Brasil, 2018). De acordo com Coelho e Amantes (2014), o engajamento diz respeito ao tipo de vínculo que a pessoa estabelece com a atividade que está executando, e pode ser afetado pelo ambiente e pela situação.

O engajamento escolar, portanto, se mostra um elemento crucial para que os alunos permaneçam e tenham êxito, sobretudo em situações de vulnerabilidade social. Segundo Lück (2009) e Charlot (2000), o significado que se atribui à escola é crucial para a construção de laços com a educação. Gomes e Fernandes (2021) ressaltam que um ambiente escolar que acolhe, que é bem equipado e que está em sintonia com as realidades do seu contexto contribui para que os estudantes se concentrem, se sintam parte da comunidade e estejam motivados. Nessa linha, Sposito (2009) defende que o engajamento dos jovens está relacionado à criação de laços afetivos e simbólicos com a escola, ajudando a combater a evasão e a falta de interesse.

Nesse contexto, para que o engajamento se efetive e o aluno perceba sentido em sua

permanência na escola, é fundamental que as práticas de sala de aula superem a passividade. Torna-se necessário, portanto, adotar estratégias pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo, como as abordagens baseadas na aprendizagem significativa e nas metodologias ativas, discutidas a seguir.

3.7.1 Aprendizagens significativas e metodologias ativas

Em continuidade à tradição progressista, John Dewey deu início a uma abordagem educacional que se concentra na experiência, na prática e no significado que o aluno atribui ao processo de aprendizagem. Segundo Dewey (1970), aprender não é apenas acumular conteúdos, mas, sim, um processo de investigação, reflexão e relação entre ação e efeito no contexto social. Ele argumenta que a escola deve oferecer “experiências educacionais” que façam sentido para o estudante, promovendo sua formação como cidadão autônomo e crítico, articulando conhecer, agir e conviver.

O conceito de aprendizagem significativa, por conseguinte, se apoia na ideia de que o aluno dá significado ao que estuda, não como um receptor passivo, mas como um sujeito ativo que interpreta, questiona e relaciona novos conhecimentos com sua própria realidade. Nessa perspectiva, as metodologias de ensino precisam conectar a vida real ao contexto escolar, tornando-se espaços em que aprender é significativo, intencional e contextualizado.

Para além das metodologias tradicionais, Moran (2015) retoma essa ideia ao defender o uso de metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista em seu processo de aprendizagem. Segundo o autor, “as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos”. Para que os alunos sejam proativos, é preciso “adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (Moran, 2015, pág. 17). Ativas são, portanto, metodologias que favorecem aprendizagens mais profundas, colaborativas e significativas, não só na transmissão de um conteúdo, mas na promoção do fazer-aprender do aluno.

No âmbito de uma proposta de educação integral, como a que este estudo investiga, a articulação entre aprendizagem significativa e metodologias ativas se mostra estratégica. Quando o aluno passa por experiências variadas, contextualizadas e significativas, abre-se uma oportunidade ímpar para o seu crescimento pleno: cognitivo, emocional, social e cultural. A adoção de metodologias ativas, com base em uma perspectiva de aprendizagem significativa, questiona a abordagem clássica da aula expositiva e coloca o estudante como protagonista do

processo educativo, promovendo o protagonismo, a autonomia e a interconexão entre diferentes conhecimentos.

Logo, no contexto do programa escolar em questão, dar importância à experiência significativa do aluno através de metodologias ativas é condição indispensável para que a infraestrutura, as práticas pedagógicas e o engajamento se articulem de maneira congruente à concretização de uma educação integral de qualidade.

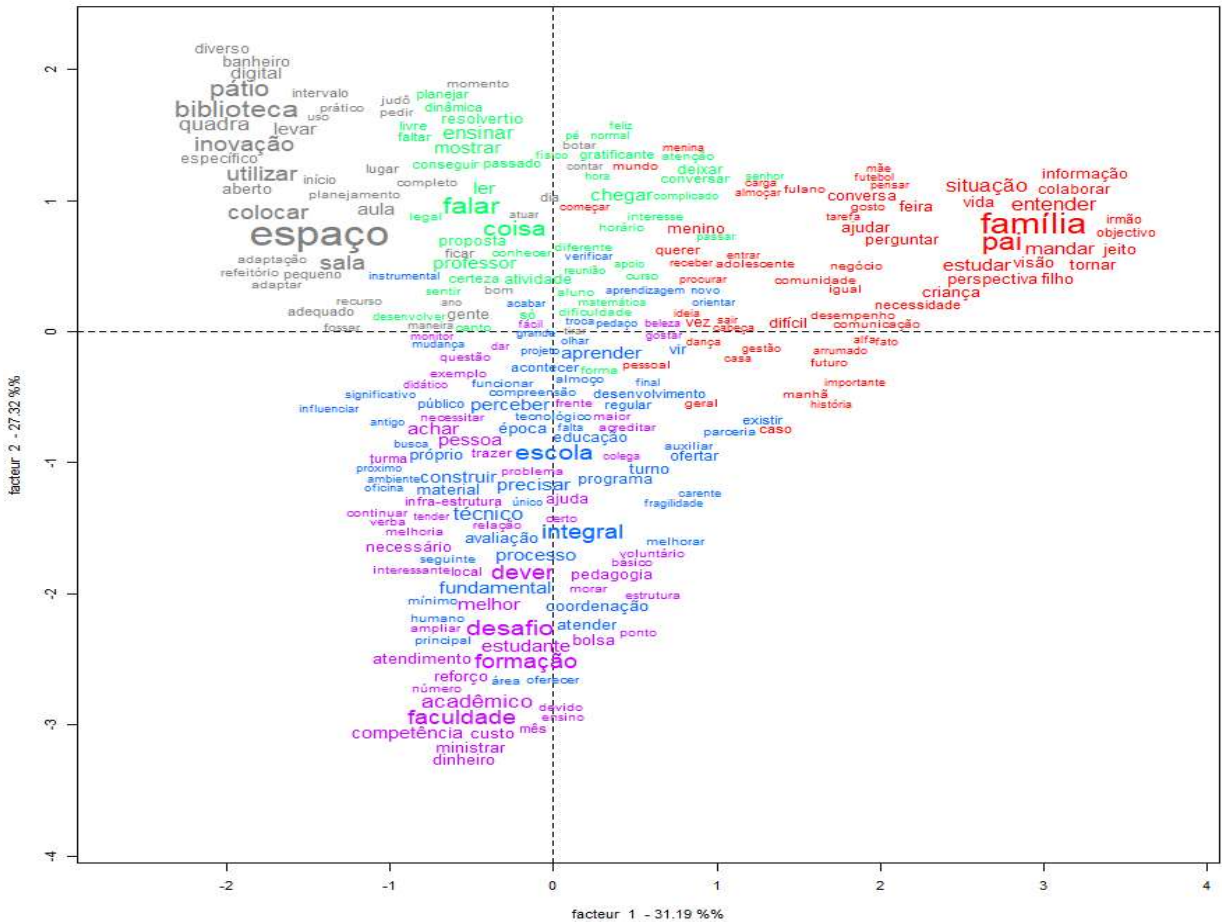
Complementando essas análises, foi realizada a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que possibilitou identificar associações entre classes temáticas e grupos de participantes, revelando aproximações e contrastes nas percepções de gestores, professores e coordenadores pedagógicos.

Para além da frequência das palavras, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), apresentada na Figura 2, permite visualizar como esses discursos se distribuem e se opõem no espaço simbólico da escola. O gráfico revela uma topografia dos desafios do Programa Aprender Mais, dividindo as preocupações em três polos distintos que confirmam as categorias analisadas anteriormente:

1. O Polo da Infraestrutura (Quadrante Superior Esquerdo - Cor Cinza): Agrupa termos como espaço, biblioteca, quadra e inovação. A análise fatorial indica que este discurso é estatisticamente mais associado à gestão escolar, revelando que a preocupação com a materialidade e a viabilidade física é o que domina a pauta administrativa, confirmando os achados da categoria 4.2.1.
2. O Polo Pedagógico e Formativo (Quadrantes Inferiores - Cores Azul e Roxo): Concentra vocábulos como aprender, aluno, formação, bolsa e desafio. Estes termos aparecem mais vinculados aos monitores e professores, evidenciando que, para quem está na ponta da execução (Item 4.2.2), a tensão principal reside na prática de sala de aula e na precarização do vínculo formativo, distanciando-se um pouco das questões puramente físicas.
3. O Polo da Comunidade (Quadrante Direito - Cor Vermelha): De forma isolada, aparecem família, pai e situação, corroborando a análise do Item 4.2.5 de que a relação família-escola é percebida como uma dimensão externa, um desafio à parte que, embora crucial, não se mistura diretamente com as questões internas de infraestrutura e pedagogia.

A AFC, portanto, valida a hipótese de que a falta de infraestrutura (Polo Cinza) cria um abismo que dificulta a conexão entre a gestão dos espaços e a prática pedagógica (Polo Azul/Roxo), fragmentando a implementação da política de Educação Integral.

Figura 2 - Gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC) evidenciando a associação entre termos e classes lexicais no corpus analisado.



Fonte: Resultado da Análise Fatorial do IRaMuTeQ, dados da pesquisa 2025.

4.1 Contextualização das escolas

Para contextualizar o território investigado e situar as escolas participantes no conjunto do Distrito de Educação V, apresenta-se, na Tabela 2, o Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental (2019, 2021 e 2023) das unidades do distrito, evidenciando as escolas que participaram da pesquisa. A análise dos dados mostra que, mesmo dentro do mesmo distrito, as escolas apresentam um desempenho bastante heterogêneo, o que torna ainda mais pertinente realizar investigações que levem em conta não apenas os resultados, mas também as condições de implementação e oferta. No Distrito V, por exemplo, há escolas cujo Ideb 2023 é bem superior (5,8) ao de outras que ficam abaixo desse valor (INEP, 2024).

Dentro dos limites desta pesquisa, as instituições de ensino chamadas Sol do Saber (Ideb 2023 = 4,8) e Luz do Futuro (Ideb 2023 = 4,9) estão localizadas em uma faixa que se

aproxima da média distrital, conforme observado nos documentos oficiais, que algumas escolas do Distrito V registraram notas de 4,8 e 4,9 (INEP, 2024), conforme pode ser observado na tabela apresentada a seguir.

Tabela 2 – Ideb (anos finais) no Distrito de Educação V e nas escolas do campo empírico (ciclo 2023)

Recorte	Ideb 2023 (Anos finais)	Fonte
Distrito de Educação V – maior valor observado	5,8	Ideb 2023 (INEP)
Distrito de Educação V – menor valor observado	4,3	Ideb 2023 (INEP)
E.M. Sol do Saber (Campo empírico)	4,8	Ideb 2023 (INEP)
E.M. Luz do Futuro (Campo empírico)	4,9	Ideb 2023 (INEP)

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados do Ideb 2023 (INEP).

A Escola Sol do Saber atende cerca de 1.318 estudantes, sendo 945 deles do Programa Aprender Mais (69,4%). Apesar de possuir uma quadra coberta para atividades esportivas, que é um dos raros pontos positivos em termos de infraestrutura, a escola carece de muitas condições: a biblioteca não funciona, não há refeitório, o pátio é em sua maioria descoberto e o mobiliário está danificado. A falta de salas específicas para o Programa Aprender Mais, principalmente no período da manhã, atrapalha o planejamento e a realização das oficinas.

Por outro lado, a Escola Luz do Futuro conta com 859 alunos, com 680 no Aprender Mais (79,2%). Apresenta melhores condições estruturais em comparação com a Escola Sol do Saber: possui uma biblioteca em funcionamento, um refeitório que atende bem e um pátio completamente coberto. Há também duas salas exclusivas para o programa, o que torna tudo mais organizado e confortável. No entanto, a escola também enfrenta desafios, como a quadra aberta que está em reforma há mais de um ano, limitando as atividades esportivas.

A partir desse panorama, o Quadro 17 aprofunda a análise comparativa entre as escolas investigadas em termos de estrutura e organização. Essa articulação é importante, pois o Ideb, por si só, não elucida os processos que ocorrem nas escolas; no entanto, quando analisado juntamente com as condições materiais e a dinâmica do funcionamento do contraturno, ajuda a questionar de que maneira a infraestrutura pode tanto aumentar quanto limitar as oportunidades de aprendizado na prática da política em questão (Dados da pesquisa).

Quadro 17 – Comparativo das escolas investigadas

Aspecto	Escola Sol do Saber	Escola Luz do Futuro
Total de alunos	1.318	859
Alunos no Aprender Mais	945	680
Percentual de alunos matriculados no programa	69,4%	79,2%
Salas de aula	15	12
Biblioteca	Não funcional (desorganizada, poeira, ar-condicionado inoperante)	Funcional, limpa, organizada, ar-condicionado funcionando
Laboratórios	Sala multimeios com Chromebooks insuficientes, laboratório móvel	Sala multimeios com Chromebooks suficientes, laboratório móvel
Quadra esportiva	Coberta, disputada e intensamente utilizada	Descoberta, em reforma há mais de um ano, parcialmente utilizada
Pátio	15% coberto, piso grosso	Totalmente coberto, usado nas atividades
Refeitório	Inexistente (lanche no pátio sem bancos)	Presente, com mesas e bancos de alvenaria
Salas exclusivas para o programa	Apenas 1 (à tarde); manhã sem disponibilidade	2 salas disponíveis
Mobiliário	Mesas muito danificadas, poucas mesas de professor e ventiladores insuficientes	Conservado, ventiladores funcionando
Acessibilidade	Rampas e banheiro adaptado, falta sinalização	Rampas, dois banheiros adaptados, faltam algumas placas de sinalização
Clima escolar	Cordialidade, baixa participação, monitores desmotivados	Relação respeitosa, bom engajamento, gestão incentivadora
Pontos fortes	Quadra coberta	Refeitório, biblioteca funcional, pátio coberto
Principais dificuldades	Falta de espaço para oficinas, infraestrutura insuficiente	Quadra danificada, necessidade de mais espaços para macrocampos

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

O quadro comparativo entre as escolas (Quadro 17) torna essas diferenças evidentes de maneira objetiva, mostrando que a infraestrutura tem um impacto direto não só nas condições de trabalho dos profissionais, mas também na motivação e permanência dos alunos nas atividades do contraturno.

Nesta pesquisa, os dados de Ideb mencionados na contextualização (Tabela 2) servem como um referencial para avaliar o desempenho das escolas no distrito, sem a intenção de traçar uma relação de causa e efeito. Assim, a análise que se segue se debruça sobre a compreensão de “como” as condições materiais e os espaços escolares incidem sobre a execução cotidiana do Programa Aprender Mais, sobretudo no que se refere à disponibilidade de ambientes, à logística do contraturno e às possibilidades pedagógicas concretas.

4.2 Categorias de Análise por tema

4.2.1 *Infraestrutura escolar e condições materiais*

A análise desta categoria, construída a partir da triangulação entre entrevistas, observações e documentos institucionais, busca responder diretamente ao segundo objetivo específico, ao identificar como as condições de infraestrutura interferem na execução do Programa Aprender Mais, e inaugura o diálogo com o terceiro objetivo específico, ao evidenciar como tais condições são percebidas pelos agentes escolares como facilitadoras ou impeditivas da educação integral. Assim, esta seção atua como um ponto de conexão entre a realidade das escolas e o processo de implementação da política.

Dessa forma, os achados empíricos que constituem esta categoria serão apresentados em diálogo com os critérios de infraestrutura adequada sintetizados no Quadro 11 e, portanto, com a diferenciação entre necessidades de investimento e de custeio apresentada no Quadro 12, para ressaltar que as limitações materiais identificadas não são meramente operacionais, mas também resultado de escolhas e capacidades de financiamento da política.

De início, a análise revela que a infraestrutura escolar, mais do que um suporte físico, emerge como um marcador estrutural de desigualdades entre escolas e como dispositivo que regula o próprio acesso dos estudantes às atividades do programa, conforme denunciam os colaboradores.

“Aqui limita, porque a gente não tem espaço. E o exemplo é esse, não tem espaço. Pra gente fazer uma coisa, tem que ficar arrumando lugar...” (C1).

“E aqui, as nossas duas oficinas, é futsal e basquete, que também tem o agravante de concorrer com o horário da quadra do professor de educação física. Aí é mais complicado ainda” (C1).

Em ambas as instituições pesquisadas, a estrutura física (insuficiente, improvisada ou inacessível) age como um filtro, determinando não apenas o que pode ser feito, mas também quem pode participar, o que vai de encontro à visão de direito educacional proposta por Saviani (2008). Esse resultado está diretamente ligado ao segundo objetivo específico, uma vez que evidencia que a infraestrutura não é simplesmente uma variável de contexto, mas uma condicionante que permeia e restringe a política.

À luz da Avaliação em Profundidade proposta por Rodrigues (2008), os dados mostram que a precariedade estrutural em questão não é fruto do acaso, mas sim resultado de

uma trajetória institucional repleta de discontinuidades, disputas internas por espaços e falta de um planejamento territorial. As declarações dos colaboradores não indicam apenas uma falta de recursos materiais, mas também revelam uma institucionalização da falta de planejamento, que prejudica a prática pedagógica e fere a organização da escola. O fato de ser preciso “ficar arrumando lugar” ou de “trocar de sala” o tempo todo evidencia que a política se dá em um terreno instável, no qual a materialidade da escola impede a definição de rotinas pedagógicas e experiências formativas características da educação integral.

A competição por espaços, principalmente pela quadra, é a categoria analítica central. Quando oficinas e aulas regulares disputam o mesmo espaço, a questão deixa de ser logística e passa a evidenciar a falta de estrutura para viabilizar uma política de ampliação da jornada. Essa disputa confirma a crítica de Cavaliere (2007), para quem a educação integral não pode se apoiar apenas na extensão temporal, mas exige coerência entre tempo, espaço e projeto pedagógico.

"Eu acho que o que dificulta é um espaço que seria próprio para a gente poder também desenvolver algumas coisas, como a quadra. A quadra é um espaço que não foi reconstruído. Eles quebraram, veio uma empresa, quebrou, mas não reconstruíram..." (C8).

A quadra inacabada da Escola Luz do Futuro (obra interrompida e sem data para reinício) representa de forma ainda mais evidente essa disparidade entre o que se planeja e o que se realiza, servindo como uma prova concreta de uma política pública cuja continuidade institucional é interrompida no próprio ambiente escolar.

Outro ponto que se destaca é como a infraestrutura opera como um instrumento de exclusão educativa, estabelecendo critérios de seleção não oficiais.

Então, nós temos um espaço, sim, uma sala onde acontece o Aprender Mais uma sala onde acontece o Pró-técnico, porém, principalmente a sala do Aprender Mais é uma sala que ela acomoda os livros didáticos e acomoda algumas cadeiras então é um espaço que não tem como a gente trazer uma turma inteira por exemplo. Então são poucos alunos que a gente seleciona para o Aprender Mais, principalmente por questões de espaço (C7 – Escola Luz do Futuro).

A confissão clara de que “o número de estudantes é reduzido por questões de espaço” indica que, apesar de seu caráter inclusivo, o Programa Aprender Mais acaba sendo seletivo. O direito social à educação, segundo Saviani (2008), não pode ser reduzido a uma mera formalidade, mas exige que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso e permanência. Nesse caso, a infraestrutura não só deixa de "impulsionar a aprendizagem" (Garcia *et. al*, 2016), como também age de forma a barrar a política pública em seu alcance equânime ao seu público.

Este é um ponto crítico, pois deixa evidente que, frente à limitação de recursos, a escola emprega estratégias de priorização que podem acabar por acentuar as disparidades internas. Aqui, a infraestrutura não é apenas insuficiente: é injusta. Este achado está diretamente relacionado ao terceiro objetivo específico, uma vez que ilustra como as condições materiais prejudicam o ideal de uma educação que seja integral e equitativa.

“Não, a adaptação do espaço é que se a pessoa quiser usar... Você diz assim, eu vou fazer aula de conto na biblioteca, certo? Beleza. Você vai levar a turma toda? Pois peça a eles para ir com a mochila, o material, que a gente vai usar na sala de lá” (C1 – Escola Sol do Saber).

“Todo dia a gente tem que adaptar, né? Todo dia. Então, eu praticamente nem planejo mais. É o que eu chego lá na sala, era professor de quê? Ah, era de matemática. Ah, então vamos fazer isso daqui. Então, o meu planejamento é feito diariamente, que é o que eu faço, eu anoto” (C4 – Escola Sol do Saber).

A improvisação (atividades em bibliotecas descaracterizadas, salas de inovação utilizadas como espaço para turmas que não cabem no turno regular, deslocamentos constantes) não é apenas uma estratégia emergencial, mas um indício da fragilidade organizacional gerada por um cotidiano escolar que opera em situação de limite. As condições de trabalho, conforme Tardif (2014), influenciam e limitam a ação do professor. Assim, a afirmação “eu praticamente nem planejo mais” vai além de uma mera queixa pessoal; ela serve como um sinal de que a precariedade estrutural prejudica a intencionalidade pedagógica, fazendo com que a criatividade dos professores se torne uma estratégia para sobreviver, em vez de uma opção didática.

Em questão de espaço físico, a sala que a gente dá aula é um espaço bom, né. Só que tem dias que vem uma quantidade boa de alunos, né, acaba ficando apertadinho. Acho que se a gente tivesse uma sala maior, né, de acordo com a disponibilidade da escola, acho que a gente poderia fazer um trabalho melhor, né? (C9 – Escola Luz do Futuro)

A sugestão de que "com uma sala maior [...] poderia fazer um trabalho melhor" reforça a tese de Garcia *et. al* (2016), de que a infraestrutura não é um suporte passivo, mas um agente que "impulsiona a aprendizagem". A percepção do colaborador alinha-se também a Saviani (2008), pois a qualidade da educação está ligada às "condições objetivas" de sua oferta. A sala "apertadinha" atua como uma restrição pedagógica, impedindo o "trabalho melhor" (metodologias participativas) que o próprio programa exige.

Em ambas as instituições, os improvisos (tanto na adaptação de espaços inadequados para que cumpram mais de uma função quanto na mudança de atividades para espaços ao ar livre) configuram aquilo que Moll (2012) descreve como “soluções

compensatórias”, típicas de políticas que ampliam a jornada sem ampliar a infraestrutura.

A diferença entre a proposta e a realidade aponta para uma tensão fundamental: a educação integral precisa de espaços próprios para a experimentação, a convivência e a diversidade de linguagens (Gadotti, 2009; Moll, 2012), mas o Programa Aprender Mais acontece em ambientes que ainda funcionam de acordo com a lógica da escola tradicional: curta, disciplinar e rígida.

Também se revela uma dimensão territorial: escolas superlotadas, classificadas como “território neutro”, absorvem demandas de outras regiões sem que isso seja acompanhado por ampliação de estrutura física. Isso corrobora a análise que Rodrigues (2008) propõe, onde as políticas públicas precisam ser examinadas em função dos condicionantes do contexto, visto que a infraestrutura aqui expõe a sobrecarga de modelos de gestão que não se comunicam com as dinâmicas territoriais e que transferem para as escolas a responsabilidade de compensar as lacunas do poder público.

Os dados sugerem, portanto, que a infraestrutura não só condiciona, mas também molda a execução do Programa Aprender Mais. Ela não é apenas um pano de fundo: é uma força ativa no processo, capaz de moldar as formas de organização, limitar as abordagens metodológicas, restringir a quantidade de estudantes atendidos e redirecionar o foco pedagógico para a solução de questões materiais. Os relatos indicam que a infraestrutura atual, em vez de promover uma educação integral, tem levado à fragmentação, à seleção e a ações reativas, revertendo a lógica da política e diminuindo parte de sua intenção formativa.

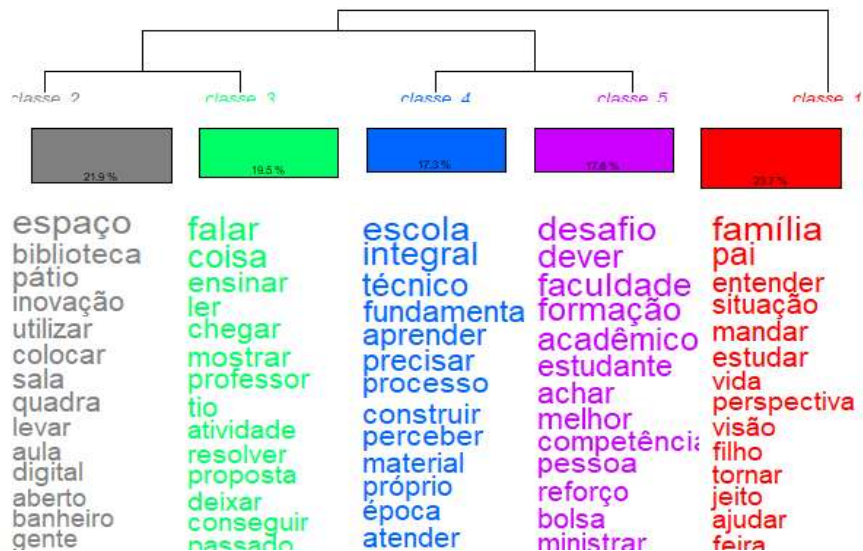
Essa situação prejudica tanto a implementação de um currículo diversificado quanto o engajamento e a permanência dos estudantes. A infraestrutura, que deveria "impulsionar a aprendizagem" (Garcia *et. al*, 2016), atua como um limitador. A "vivência escolar significativa" (Cavaliere, 2007) torna-se inexecutável quando a "materialidade das condições escolares" (Saviani, 2008) é negligenciada. O principal achado desta categoria, em forte articulação com o segundo e o terceiro objetivos específicos, é que a precariedade das condições materiais e a ausência de espaços adequados comprometem de maneira estrutural a execução do Programa Aprender Mais.

No caso estudado, a infraestrutura deixa de ser suporte e se torna um obstáculo, atuando ao mesmo tempo como um limite para as operações, um mecanismo de exclusão e um sinal das disparidades territoriais que permeiam a rede municipal. É, então, uma infraestrutura que, ao invés de impulsionar a educação integral, cria obstáculos para sua concretização, colocando em conflito o discurso oficial da política e evidenciando as profundas contradições entre o que se idealiza e o que realmente acontece nas escolas.

Essa percepção qualitativa sobre a precariedade material é corroborada estatisticamente pela Análise Lexical (CHD). A Classe 2 (cor cinza na Figura 3), que corresponde a 21,9% dos segmentos de texto analisados, agrupa vocábulos como espaço, biblioteca, pátio, sala, quadra e banheiro.

A recorrência desses termos, associados nos discursos a verbos como adaptar, faltar e improvisar, confirma que a infraestrutura não é um tema periférico, mas um núcleo central de preocupação. O software evidencia que a carência do espaço físico é o principal entrave estatístico nos relatos, validando a triangulação: a materialidade da escola (ou a falta dela) é o que mais pesa na fala dos entrevistados.

Figura 3 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: Resultado da análise lexical no software IRaMuTeQ (2025).

4.2.2 Implementação do programa e práticas pedagógicas

A análise desta categoria, sustentada pela triangulação entre entrevistas, observação direta e análise documental, evidencia que a implementação do Programa Aprender Mais ocorre em meio a tensões tanto estruturais quanto pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar. Para alcançar o primeiro objetivo específico (entender a trajetória e a configuração da política), é necessário analisar não apenas o discurso institucional, mas, acima de tudo, a maneira como a política é apropriada, reinterpretada e colocada em prática pelos indivíduos. Simultaneamente, o segundo objetivo (caracterizar as condições de infraestrutura) mostra-se indissociável da

análise das práticas pedagógicas, uma vez que ambas se entrelaçam.

De acordo com Rodrigues (2008), é apenas por meio da observação de como essas políticas se concretizam nos contextos reais que se pode chegar a um entendimento mais profundo sobre as políticas educacionais, que estão sempre em negociação entre o que é prescrito e o que é viável. Essa perspectiva ajuda a explicar por que a proposta pedagógica do Aprender Mais, que integra oficinas, clubes e projetos a componentes curriculares, encontra limites que não decorrem apenas da normativa, mas das condições institucionais que mediam sua execução. Assim como aponta Cavaliere (2007), a educação integral depende da articulação entre currículo, tempo, espaço e profissionais capacitados; quando um desses elementos falha, a política perde coerência interna.

Nas duas escolas analisadas, essa falta de conexão é uma constante. Mesmo os colaboradores reconhecendo a relevância do programa para a ampliação das possibilidades de aprendizagem, suas falas evidenciam que a concretização da proposta esbarra em fatores formativos e estruturais.

“É um projeto interessante? É, mas no nosso caso aqui, nos falta o espaço, a infraestrutura para poder alocar esse pessoal todinho” (C1 – Escola Sol do Saber).

A declaração de C1 (“falta espaço, a infraestrutura para alocar esse pessoal todinho”) sintetiza a fricção entre intenção e possibilidade. Se, como afirma Libâneo (2012), a prática pedagógica é inseparável das condições organizacionais da escola, a carência de salas, mobiliário e ambientes adequados não apenas compromete as atividades, mas redefine o próprio sentido de “formação integral” prometido pela política.

O Aprender Mais, assim como outros programas que já fizeram parte, fazem parte da escola, é... eles são essenciais, são fundamentais para auxiliar no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alguns alunos. Porém, existem alguns... algumas fragilidades que acabam tirando o grande proveito, o grande recurso que poderia ser o programa [...] O desafio que eu vejo é que geralmente as pessoas que estão à frente é... do programa para dar as aulas, muitas vezes... às vezes não tem a didática, não tem a formação acadêmica necessária para aquele programa, para aquele componente curricular e isso acaba prejudicando um pouco, deixando um pouco a desejar” (C2 – Escola Sol do Saber)

Na verdade, eu acredito que uma melhoria que é necessária é que amplie a formação desses monitores. Eles já têm uma formação, mas eu acho pouco, acredito que pelo menos uma vez por mês eles deveriam ter uma formação mais direcionada para esse atendimento, para que eles pudessem desenvolver melhor a sua oficina. Porque muitos desses monitores são estudantes recém-saídos do ensino médio, ou, muitos deles, egressos na universidade. Então, eles têm ainda uma deficiência pedagógica grande para lidar com estudantes (C6 – Escola Luz do Futuro).

Esse mesmo tensionamento reaparece em outro eixo crítico: a formação e a

valorização dos monitores. As falas de C2 e C6 apontam para a insuficiência dos saberes pedagógicos e das experiências docentes necessárias ao desenvolvimento de práticas intencionais, um problema agravado pela interrupção das formações continuadas e pelo valor reduzido da bolsa: “a Bolsa é limitada” (C3), “a gente recebe uma ajuda bem básica” (C4), “o pessoal acha muito pouco” (C1) e “o governo manda só o básico do básico” (C5). Essa condição gera uma contradição estrutural: a política pede uma "reconfiguração profunda das práticas pedagógicas" (Moll, 2009), mas oferece uma remuneração que torna difícil atrair e reter profissionais qualificados nos projetos. Isso atinge em cheio o que Cavaliere (2007) considera o essencial: a articulação entre tempo, espaço e profissionais habilitados.

Os resultados aqui obtidos estão em consonância com o que afirma Tardif (2014), que argumenta que o conhecimento docente abrange tanto aspectos pedagógicos quanto experiências, os quais não se formam de maneira natural. Se a política depende de jovens que acabaram de sair do ensino médio ou da universidade, sem uma formação sólida, a mediação pedagógica se torna frágil. A falta de didática compromete a "mediação intencional" que Libâneo (2012) considera essencial para a prática pedagógica, transformando uma política de "atividades diferenciadas" (Fortaleza, 2025) em mera ocupação de tempo.

Institucionalmente, a falta de formações continuadas e os baixos salários geram um ambiente de rotatividade, precariedade e improvisação pedagógica. Isso expõe, dentro da lógica da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), uma fragilidade na “trajetória institucional” da política. Ela pede uma "reconfiguração profunda das práticas pedagógicas" (Moll, 2009), mas paga tão pouco que não consegue atrair nem manter profissionais competentes nos projetos. Isso impacta diretamente o que Cavaliere (2007) aponta como essencial: a articulação entre tempo, espaço e profissionais capacitados. Além disso, contraria princípios legais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Integral (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), que enfatizam a formação e o acompanhamento pedagógico como condições obrigatórias para programas complementares.

A fragilidade na formação e a desvalorização dos profissionais, apontadas nas entrevistas, aparecem com destaque na Classe 5 da análise do IRaMuTeQ (17,6% do corpus). (Figura 3 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente). As palavras mais frequentes neste grupo foram bolsa, faculdade, formação, acadêmico e desafio.

Essa classe lexical revela uma tensão estrutural na implementação do programa: o Aprender Mais depende majoritariamente de estudantes universitários (acadêmico, faculdade) que veem na bolsa um suporte financeiro, mas que enfrentam o desafio da sala de aula sem a devida formação prévia. A estatística textual reforça que a precarização do vínculo (bolsa x

exigência profissional) é um dos nós críticos da implementação da política.

Em suma, as práticas pedagógicas que foram observadas parecem depender mais da dedicação pessoal dos profissionais do que de sistemas de apoio estabelecidos institucionalmente. Monitores buscam ajustar as atividades à falta de materiais, coordenadores estão assumindo funções de professores, e a necessidade de constantes reorganizações devido a espaços inadequados é uma realidade. Ao trocar o “intencional” pelo “possível”, evidenciamos, como menciona Moll (2009), que uma política de educação integral só se realiza plenamente quando acompanhada das condições estruturais, profissionais e materiais que a sustentam.

Assim, esta categoria indica um achado central: mesmo sendo reconhecido como fundamental, o Aprender Mais é posto em prática de forma fragmentada e fragilizada, em decorrência da precarização em dois aspectos (falta de formação e desvalorização profissional) que afetam a intencionalidade pedagógica e a promessa de uma formação integral. A política se baseia menos no suporte institucional real e mais no esforço pessoal dos indivíduos, o que restringe a extensão e a profundidade do trabalho educativo.

4.2.3 *Desenvolvimento integral dos estudantes*

A análise desta categoria, construída a partir da triangulação entre entrevistas, observação direta e documentos institucionais, busca compreender como as condições de infraestrutura escolar interferem (positiva ou negativamente) na promoção da educação integral prevista pelo Programa Aprender Mais, respondendo ao terceiro objetivo específico da pesquisa. O desenvolvimento integral, que se refere à formação em diversas dimensões do ser humano, exige práticas que vão além da simples transmissão de conteúdos e que promovem a autonomia, o pensamento crítico e a participação (Libâneo, 2012; Moll, 2012). Portanto, perceber os efeitos do programa implica investigar de que modo essas práticas se tornam possíveis (ou não) diante das condições materiais, organizacionais e pedagógicas.

Os relatos dos colaboradores indicam que, apesar das limitações estruturais já discutidas, o programa tem gerado importantes efeitos formativos para alguns estudantes, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional. Há menções a ganhos na autoestima, no protagonismo juvenil, no interesse pelas atividades escolares e na melhoria da convivência: “[...] quando a gente leva livros para ler, tem aluno que fala: ‘tia, deixa que eu leio, tia, deixa eu ler essa parte’. A gente fica feliz” (C5 – Escola Sol do Saber). “Eu fico feliz

também, porque eles estão participando mais. Até quando, assim, ir para a lousa, tirar dúvidas, perguntam...” (C10 – Escola Luz do Futuro).

Os depoimentos que mencionam maior participação, interesse e disposição para a leitura revelam processos de engajamento que dialogam com Charlot (2000), para quem aprender é atribuir sentido ao saber em um contexto de reconhecimento simbólico. A fala evidencia que a atividade deixa de ser uma simples obrigação e se transforma em uma chance de expressão, fortalecendo laços e possibilitando que o aluno se veja como protagonista de sua própria trajetória de aprendizado, alinhando-se à visão freiriana do protagonismo estudantil.

De maneira similar, o que C10 relata sobre a redução da timidez e o aumento da convivência indica o desenvolvimento de competências socioemocionais que não se adquirem repentinamente, mas ao longo do dia a dia das interações.

No início, eles são mais reprimidos, mas com o tempo vão se soltando mais, perdendo a timidez, pedindo para participar. Mas é algo que não acontece rápido, é trabalho de formiguinha. Educação é isso, né? Outra coisa que percebo é a questão da convivência. Antes tinha alguns alunos que não “se batiam”, hoje em dia já conversam, todo mundo conversa um com o outro (C10 – Escola Luz do Futuro).

O “trabalho de formiguinha” citado pelo colaborador indica que a evolução é um processo e demanda ambientes que favoreçam a confiança, a participação e uma mediação atenta, aspectos que dialogam com a teoria vygotskiana da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o desenvolvimento se dá quando o indivíduo é apoiado em práticas colaborativas e desafiadoras. Além disso, as alterações na convivência, como os conflitos que são substituídos pelo diálogo, são um reflexo do papel da escola como um ambiente de socialização e formação de valores, conforme estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Essa centralidade do aluno no processo de desenvolvimento é visível na Análise de Similitude (Figura 4). O grafo mostra que o termo Aluno possui a conexão mais forte com os verbos aprender, querer e gostar, indicando que, quando a metodologia é ativa e o ambiente favorece, o estudante se coloca como sujeito do aprendizado.

A ramificação que liga aluno a interesse e desenvolvimento sugere que o programa, apesar das falhas estruturais, consegue criar zonas de engajamento onde o desenvolvimento integral acontece, ainda que de forma pontual.

principal achado indica que, mesmo com os impactos positivos que o programa traz para o desenvolvimento integral dos alunos, sua eficácia ainda depende de condições materiais, pedagógicas e institucionais que suportem esses processos, correndo o risco de que conquistas significativas sejam apenas pontuais e não se tornem parte de uma estrutura mais ampla.

4.2.4 Engajamento e permanência dos estudantes

A análise desta categoria, construída pela triangulação entre entrevistas, observações e documentos, aprofunda o segundo objetivo específico, ao identificar desafios e potencialidades na execução das atividades do programa, e o terceiro objetivo específico, ao interpretar como a promoção da educação integral é percebida pelos sujeitos. O engajamento e a permanência são entendidos, neste contexto, como indicadores sensíveis da relação dos estudantes com a escola, com os conhecimentos que ela oferece e com as condições de vida objetivas que os cercam.

O ponto de partida interpretativo é que o engajamento não depende apenas do interesse individual, mas de condições materiais, afetivas e pedagógicas que possibilitam ao estudante construir sentido em sua relação com o saber. Segundo Gomes e Fernandes (2021), a permanência é estimulada quando a escola dispõe de espaços que são tanto acolhedores quanto bem equipados, o que se relaciona à noção de pertencimento defendida por Lück (2009).

Os dados revelam que, quando o Aprender Mais promove oficinas interessantes e variadas, os alunos se envolvem mais e veem a escola como um lugar importante, segundo os dados. A declaração de C2 da Escola Sol do Saber, “[...] tem outros alunos mesmo que realmente vêm porque se engajam e se motivam com as atividades propostas por essa pedagogia mais ativa que é proposta pelos monitores”, valida que métodos participativos promovem o relacionamento e a permanência, reforçando os princípios de Dewey (1970) e Moran (2015) sobre a importância da experiência e da autonomia no processo de aprendizagem.

Nós podemos perceber pelos relatos dos monitores um engajamento dos alunos, principalmente quando aquele assunto que ele não conseguiu desenvolver aquela habilidade, que ele não conseguiu desenvolver em sala de aula quando ele é trazido de uma outra forma com outra abordagem, um outro olhar na sala do Aprender Mais, um maior engajamento por parte dos alunos resultando num melhor desempenho também no turno regular que é visto pelos professores (C2 – Escola Luz do Futuro).

A recontextualização dos conteúdos, como evidencia o colaborador C2 da Escola Luz do Futuro, reforça essa perspectiva: quando conhecimentos que não foram apropriados no

turno regular são trabalhados “com outro olhar”, os alunos demonstram maior engajamento e apresentam melhora perceptível no desempenho. Essa observação dialoga diretamente com Gardner (1995), ao demonstrar que metodologias variadas ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, favorecendo trajetórias mais equitativas e fortalecendo o desenvolvimento integral.

Outro achado relevante refere-se ao papel dos espaços escolares no processo de engajamento. Atividades realizadas em ambientes amplos e flexíveis, como o pátio, demonstram maior adesão, como indica C8: “Isso atrai eles, sim. Eu acho que, principalmente o pátio, porque é um lugar aberto, e que se a gente falar assim: ‘ó, hoje vai ter judô’, todo mundo vai querer ir. E é uma aula que tem mais presença, porque é um espaço aberto” (C8 – Escola Luz do Futuro).

Autoras como Moll (2012) e Cavaliere (2014) compreendem os contextos escolares como mediadores das vivências formativas, aptos a promover ou a limitar a participação dos alunos. Nesse sentido, o quanto os espaços se mostram atrativos se configura como elemento fundamental para a relação dos estudantes com o programa. Outro aspecto que se revelou determinante para a permanência foi a variedade de ambientes e serviços (biblioteca, sala de inovação, refeitório), especialmente para aqueles estudantes que residem longe da escola ou que enfrentam situações de vulnerabilidade alimentar. Assim, a atratividade dos espaços emerge como variável estruturante do vínculo dos estudantes com o programa.

Sim, percebo que quando eles não gostam de um lugar, eles não ficam. Como eles conhecem os espaços da escola, eles perguntam se eles podem usar os espaços. Tem a biblioteca, onde acolhe eles depois do intervalo. Tem outras salas, como da inovação, que tem os computadores. Tem o refeitório, que agora eles estão almoçando aqui. Isso foi um diferencial muito grande para alunos que não vinham tanto assim, e hoje em dia vem. Porque tem uns que moram muito longe e tendo almoço aqui, já ficam para tarde (C10 – Escola Luz do Futuro).

A fala de C10 destaca que o almoço “foi um diferencial”, pois permite que estudantes permaneçam na escola no turno inverso. Esse achado sustenta a ideia de educação integral das DCN (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), que vê o cuidado, a convivência e a aprendizagem como dimensões que não podem ser dissociadas.

No entanto, os dados também revelam que a infraestrutura escassa funciona como um mecanismo de exclusão: na ausência de espaços, materiais ou propostas que se destaquem, o interesse é reduzido, conforme indica C5: “E a gente vê que muitos têm interesse e já não vão porque não têm a proposta. Não tem uma proposta diferente, que é só aquele negócio aula, sala, intervalo e sempre a mesma coisa” (C5 – Escola Sol do Saber)”. A ideia de que a infraestrutura

escolar não é apenas suporte físico, mas um elemento central na construção da atratividade e da permanência dos estudantes é corroborada pela fala seguinte:

Em verdade, é 100% necessário e importante. Então, se não tem uma estrutura, não vai ter um atrativo para que os estudantes possam vir para a escola. Eles vão vir uma vez, não vão vir outra, porque vão ficar dispersos, não vão ter o que fazer. Então, a infraestrutura tem fundamental importância no programa (C6 – Escola Luz do Futuro).

A monotonia resultante da falta de condições materiais leva a um afastamento gradual, demonstrando que o envolvimento não pode ser dissociado das condições objetivas de funcionamento, uma visão que se alinha à perspectiva de Saviani (2008), que afirma que o direito à educação demanda uma materialidade.

A análise também revela que o engajamento e a permanência são profundamente afetados por fatores externos à escola. Responsabilidades domésticas, trabalho precoce, vigilância territorial exercida por grupos armados e a falta de segurança pública restringem a presença dos alunos, como relatado por C1 e C10: “muitas vezes o menino vem, estuda de manhã, mas a tarde ele tem que ficar olhando os irmãos. Ele estuda de manhã, ou então, estuda a tarde, mas de manhã também não pode vir, porque o pessoal, às vezes tem um pai, tem a mãe, uma pessoa que trabalha na feira, eles ajudam” (C1 – Escola Sol do Saber); “Tem aquela história de território, não se pode circular livremente dentro do bairro” (C1 – Escola Sol do saber); e “muitos desses, as mães, nem deixam eles virem para o contraturno, pela questão da distância, a questão da violência que é muito grande” (C10 – Escola Luz do Futuro).

Essa realidade é comum em territórios marcados por vulnerabilidade social, onde a escola disputa espaço com as demandas da sobrevivência familiar, condição que pode ser interpretada de acordo com os estudos de Ferreiro (2001), que aponta que o fracasso escolar não é apenas cognitivo, mas também social, pois quando o aluno não consegue frequentar o contraturno por cuidar dos irmãos ou ajudar os pais, há uma exclusão silenciosa, que não se dá por falta de interesse, mas por falta de condições objetivas.

A questão da territorialidade mencionada pelo participante afeta diretamente a frequência escolar e a participação nas atividades no contraturno. Tal aspecto dialoga com os estudos de Lavor Filho (2020), que entende o território como espaço vivido, simbólico e político, construído pelas relações sociais, culturais e afetivas dos sujeitos que nele habitam. É papel da escola, localizada nesse território, reconhecer que a simples entrada no espaço escolar é influenciada por fatores externos, e que a continuidade dos alunos na escola também depende de políticas intersetoriais que integrem educação, segurança e assistência social.

Nesses contextos, a evasão parcial ou total não decorre de desinteresse, mas de impossibilidades reais, que colocam em evidência a dimensão social do fracasso escolar (Ferreiro, 2001). Dessa forma, a permanência se torna um fenômeno que envolve diversos setores e depende de políticas de assistência social, segurança e mobilidade urbana, já que a escola sozinha não consegue enfrentar esses desafios.

Desse modo, o engajamento surge como efeito de múltiplas condições concatenadas: infraestrutura adequada, espaços atrativos, metodologias ativas, oferta de alimentação, articulação com o ensino regular e reconhecimento das barreiras sociais que atravessam a vida escolar. Onde essas condições existem, há sinais de participação, vínculo e retorno acadêmico; onde faltam, emergem descontinuidade, dispersão e abandono.

A análise desta categoria, portanto, confirma que o engajamento e a permanência dos estudantes no Programa Aprender Mais são determinados simultaneamente por fatores internos (qualidade das atividades, formação dos monitores, espaços pedagógicos) e externos (violência urbana, territorialidade, responsabilidades familiares, distância). O principal achado revela que a efetividade do programa depende de uma combinação entre melhoria da infraestrutura, fortalecimento pedagógico e ações intersetoriais que garantam segurança, cuidado e condições reais de permanência para estudantes que vivem em territórios vulneráveis.

4.2.5 Participação da comunidade escolar e sugestões de aprimoramento

Esta categoria, construída a partir da triangulação entre entrevistas, observações e documentos, responde diretamente ao terceiro objetivo específico, ao evidenciar como os sujeitos percebem o papel da comunidade escolar e quais caminhos apontam para o aprimoramento do Programa Aprender Mais, em articulação com as condições de infraestrutura e com a promoção da educação integral.

A literatura sobre gestão democrática indica que políticas de educação integral só se consolidam quando a escola é compreendida como espaço de corresponsabilidade entre Estado, profissionais, estudantes e famílias. A gestão democrática, conforme doutrina Paro (2007), baseia-se na escuta e no diálogo. Gadotti (2009) argumenta que a conexão entre a escola, os pais e a comunidade aumentam tanto a aprendizagem quanto a qualidade de vida. No entanto, os dados dessa pesquisa indicam que esse ideal é frequentemente restringido na prática.

Agora, muitas vezes, e principalmente, aquele pessoal que tem muito mais

dificuldade, que você tenta ajudar em muitos aspectos, aí você convida a família, chama, e manda recado, e manda bilhete, e pede o pessoal para ligar, e manda mensagem no WhatsApp, e faz isso, faz aquilo e infelizmente, tem família que não comparece (C1 – Escola Sol do Saber).

“Quando as famílias não colaboram de forma sistemática, incentivando os alunos a participarem, realmente existe uma deficiência muito grande no objetivo final, que é a aprendizagem dos alunos” (C2 – Escola Sol do Saber).

Os depoimentos evidenciam um esforço persistente da escola em convocar as famílias (bilhetes, ligações, mensagens, convites) que nem sempre é correspondido. As falas de C1 e C2 indicam frustração diante da baixa adesão familiar, especialmente entre estudantes com maiores dificuldades escolares. A princípio, essa falta poderia ser interpretada como desinteresse; no entanto, considerando o referencial teórico e o contexto territorial, ela pode ser vista como um reflexo de situações sociais desfavoráveis: trabalho em múltiplas jornadas, baixa escolaridade, insegurança, falta de fé nas instituições. Portanto, a “falta de participação” não se resume a uma falha moral da família, mas sim a desigualdades estruturais que põem à prova a corresponsabilidade proposta por Paro (2007) e a educação em comunhão de Freire (2021).

Por fim, a relação com a comunidade escolar é estatisticamente representada pela Classe 1 (cor vermelha), a mais expressiva do corpus (23,7%) (Figura 3 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente). As palavras família, pai, filho, ajudar e situação aparecem fortemente conectadas, mas muitas vezes associadas a contextos de dificuldade (situação, obrigação).

Isso indica que, no discurso dos educadores, a família é percebida como um elemento crucial, porém, sua participação é frequentemente mediada por conflitos ou pela necessidade de 'ajuda' diante de vulnerabilidades sociais, confirmando a análise qualitativa de que a parceria escola-família ainda é um desafio a ser superado.

As sugestões de aprimoramento formuladas pelos colaboradores iluminam dimensões estratégicas para o fortalecimento do programa. Uma primeira direção aponta para a ampliação de projetos culturais. “[...] eu acho que aumentar a carga horária de projetos, como projetos culturais, que eu acho que seria melhor. Porque aqui a gente tem a maior carga em português e matemática, mas se tivesse mais na cultura, a gente teria mais cultura nas escolas, utilizando o Aprender Mais” (C8 – Escola Luz do Futuro).

Ao reivindicar “mais cultura” e criticar a predominância de Língua Portuguesa e Matemática, C8 tensiona uma concepção restrita de currículo e reivindica uma educação integral que valorize arte, cultura e identidade. Essa questão se alinha com o que Gadotti (2009),

a BNCC e as DCNs afirmam, ao destacar que a educação integral não deve se limitar à simples ampliação do mesmo formato de aula, mas sim enriquecer com diferentes linguagens, vivências e formas de se relacionar com o mundo.

Outra sugestão que aparece com frequência é a capacitação e valorização dos monitores. A fala de C3 explicita a contradição entre o nível de responsabilidade esperado (especialmente em oficinas de alfabetização) e a precariedade do vínculo e da remuneração.

Primeiro, infraestrutura no local de trabalho. Segundo, uma melhoria na Bolsa. Terceiro, pessoas com qualificações. Deveriam ser selecionadas somente estudantes, cursando ou pedagogia ou alguma outra área de faculdade. Porque se eu coloco uma pessoa com segundo grau para ir para a sala de aula, para ser monitor de um projeto de alfabetização, não fica legal. Aí, se eu trago um professor ou um estudante de pedagogia, como é o meu caso, e oferta apenas uma Bolsa de R\$ 1.050, se faz das tripas coração. Faz por quê? Porque a gente necessita da Bolsa para pagar a faculdade, porém, seria mais viável que se investisse um pouco mais ou trazendo um estudante de outra área para agregar valores na escola ou próprios estudantes de pedagogia. Pessoas com formação, elas trariam um valor maior de enriquecimento ao projeto. (C3 – Escola Sol do Saber)

O programa apoia-se, em grande medida, na necessidade financeira dos monitores, mais do que em uma política consistente de valorização profissional. Tal cenário contraria o PNE e confirma a análise de Tardif (2014), segundo a qual a qualidade da prática docente depende de condições de formação e trabalho que permitam a construção de saberes profissionais sólidos. Ao defender a necessidade de monitores com formação específica e melhor Bolsa, o colaborador formula, de fato, uma agenda de qualificação e justiça educacional.

Os participantes também sinalizam a urgência de um “olhar mais cuidadoso” para os estudantes com maiores dificuldades, como enfatiza C10: “Acho que deveria ter um olhar mais cuidadoso com aqueles alunos que têm mais dificuldade, porque tem aluno que não sabe o básico do básico e não são assistidos”. Essa crítica desloca o foco da média para os sujeitos que permanecem à margem do processo educativo, apontando para um déficit de acompanhamento pedagógico focalizado.

Negar a esses estudantes a devida sistematização da atenção é ferir o princípio da equidade proposto por Saviani (2008) e as metas do PNE, convertendo o direito à aprendizagem em vantagem para quem já possui melhores condições. As sugestões de reforço, prioridade no atendimento e articulação com as famílias configuram, portanto, não apenas demandas pontuais, mas uma agenda de justiça educacional.

No plano da gestão e da infraestrutura, as falas de C1 evidenciam limites significativos da autonomia escolar.

Porque uma escola dessa com 15 salas, todas as 15 são ocupadas. Ah, mas eu vou deixar a sala... Não tem. Por quê? Porque a vontade não é a minha. Eu tenho que, né? Eu tenho que, vamos dizer assim, adequar a demanda e a demanda quem diz, é a prefeitura e a SME. As salas têm que estar todas abertas, porque o Fundamental 2, nessa área aqui, a escola mais próxima que tem do Fundamental 1, de outra de Fundamental 1, é essa aqui. E nessa área, por ser chamada de território neutro, os alunos podem vir, aí tem que oferecer, ofertar todas as salas. (C1 – Escola Sol do Saber)

A obrigatoriedade de manter todas as salas ocupadas, em função das decisões centralizadas da SME e das especificidades territoriais (“território neutro”), impede a criação de espaços dedicados a oficinas, cultura, atendimento individualizado ou acompanhamento de alunos em risco. Na perspectiva da Avaliação em Profundidade, está em jogo uma tensão entre a intenção política e o que se concretiza institucionalmente: a escola é vista como o principal ponto de atendimento da demanda, e não como um espaço para a construção conjunta de um projeto educativo. Esse quadro vai de encontro aos princípios da gestão democrática, que estão na LDB, e impede a adoção de práticas inovadoras e integradoras.

Para sintetizar, os depoimentos analisados evidenciam que a contribuição da comunidade escolar e as sugestões de aprimoramento formuladas pelos sujeitos iluminam três eixos centrais: a) a fragilidade da participação familiar, mais associada a condições sociais precárias do que à falta de interesse; b) a reivindicação de formação e valorização dos monitores, bem como de um currículo mais cultural e integral; c) os limites da autonomia escolar frente a decisões centralizadas e à pressão territorial, que restringem o uso criativo da infraestrutura.

Portanto, esta categoria atende ao terceiro objetivo específico ao destacar que a educação integral no Programa Aprender Mais não se concretiza sem uma escuta ativa dos atores envolvidos na sua implementação, sem investimentos em infraestrutura e formação, e sem uma gestão que leve em conta as particularidades locais e as realidades de cada escola.

O quadro 18, apresentado a seguir, resume essas categorias analíticas discutidas, oferecendo uma visão geral de como os eixos centrais da investigação emergiram nos relatos dos participantes, funcionando como um mapa dos principais achados empíricos.

Quadro 18 – Categorias de análise e exemplos de fala

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO GERAL	EXEMPLOS DE FALA
Infraestrutura escolar e condições materiais	Explora as condições físicas das escolas, como salas, quadras, refeitórios, materiais didáticos e acesso à internet, identificando limitações e carências que impactam a qualidade da	“Aqui na escola em si, a gente não tem um espaço específico para isso. Não tem uma sala...”

	educação integral.	
Implementação do programa e práticas pedagógicas	Analisa como o Programa Aprender Mais é colocado em prática nas escolas, com foco na organização pedagógica, nos clubes, oficinas e articulação curricular.	“Sim, claramente, a gente vê que se tivesse uma sala específica para a gente ficar com os nossos alunos mesmo, acho que seria mais interessante, que a gente poderia desenvolver todas aquelas atividades que a gente bota no caderno, tenta fazer, mas não tem como, por conta que não tem um espaço só para a gente apropriado.”
Desenvolvimento integral dos estudantes	Discute como as atividades do programa contribuem (ou não) para o crescimento acadêmico, emocional, social e físico dos estudantes.	“Seria bastante legal ter um canto que a gente pudesse estar só com os alunos que tivessem dificuldade, que aí ele desenvolve mais, eles se soltam mais quando estão só com a gente mesmo.”
Engajamento e permanência dos estudantes	Reflete sobre os impactos do programa na motivação, participação e permanência dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.	“[...] tem outros alunos mesmo que realmente vêm porque se engajam e se motivam com as atividades propostas por essa pedagogia mais ativa”.
Participação da comunidade escolar e sugestões de aprimoramento	Traz as percepções da equipe escolar sobre a articulação com famílias, comunidade e sugestões para fortalecer a política pública.	“Quando a gente, inclusive, percebe que o aluno está com baixo rendimento, uma das providências que tomamos é encaminhar para o programa Aprender Mais, mas sentimos falta do acompanhamento desses mesmos pais diretamente com as atividades desenvolvidas no programa”. “Necessidade de mais espaços e formação continuada dos monitores”.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

De modo geral, a análise lexical realizada pelo *IRaMuTeQ* complementa e aprofunda a abordagem qualitativa desenvolvida anteriormente, ao reforçar a coerência entre os dados empíricos e as categorias teóricas do estudo. Cada gráfico apresentado foi mobilizado de forma estratégica, não apenas como ilustração, mas como ferramenta analítica que fortalece a pertinência da categorização e enriquece a compreensão dos fenômenos em análise.

O quadro a seguir, intitulado Síntese Interpretativa dos Resultados, busca articular e sintetizar os principais resultados da pesquisa, relacionando os dados empíricos às categorias analíticas elaboradas ao longo do trabalho investigativo. Nele, são expostos os sentidos majoritários que os participantes conferiram às experiências que viveram no âmbito do Programa Aprender Mais, à luz das recorrências discursivas, das tensões e dos matizes que surgiram tanto na análise de conteúdo quanto na busca lexicográfica feita com o *IRaMuTeQ*. Esta síntese atua como um aparelho integrador, facilitando a visualização dos eixos temáticos que sustentam a análise dos dados e proporcionando elementos para a elaboração de inferências mais amplas sobre os impactos e significados do programa na prática educativa.

Quadro 19 – Síntese Interpretativa dos Resultados

CATEGORIA DE ANÁLISE	ACHADOS EMPÍRICOS (CHD/IRAMUTEQ)	DIÁLOGO COM A TEORIA	IMPLICAÇÕES PARA O PROGRAMA
Infraestrutura escolar e condições materiais	Falta de salas exclusivas; uso de biblioteca como espaço improvisado; quadra descoberta; carência de recursos tecnológicos.	Cavaliere (2002); Coelho (2009): infraestrutura adequada é condição para a efetividade da educação integral.	Necessidade de investimento em espaços e recursos para diversificar práticas pedagógicas.
Implementação do programa e práticas pedagógicas	Adaptação dos monitores; metodologias flexíveis; articulação entre contraturno e ensino regular apresenta tensões.	Moll (2012); Cavaliere (2007): ampliação do tempo exige integração curricular e inovação pedagógica.	Formação continuada de monitores e maior integração entre tempo regular e contraturno.
Desenvolvimento integral dos estudantes	Melhora em disciplina e rendimento; ganhos socioemocionais; projeções para continuidade escolar (ensino médio/faculdade).	PNE (2014-2024): formação plena deve contemplar dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas.	Ampliar atividades culturais e socioemocionais, fortalecendo projeto de vida dos estudantes.
Engajamento e permanência dos estudantes	Frequência afetada por transporte e alimentação; permanência condicionada ao incentivo familiar.	Arroyo (2012): permanência não se resume à matrícula, depende de condições sociais e de apoio.	Implementar políticas de apoio logístico (transporte/alimentação) para garantir adesão efetiva.
Participação da comunidade escolar e sugestões de aprimoramento	Baixa participação dos pais em reuniões; sugestões de novas oficinas; apoio familiar desigual.	Paro (2007); Gadotti (2009): gestão democrática e parceria família-escola são fundamentais.	Fortalecer canais de comunicação com famílias e incorporar sugestões comunitárias ao programa.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa com base nos achados empíricos (2025).

Os resultados obtidos dialogam diretamente com as quatro dimensões da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008). Em termos normativos, evidenciam como o Aprender Mais se alinha às orientações legais e curriculares da educação integral. No que se refere à gestão e às práticas pedagógicas, mostram-se avançados, mas ainda enfrentam desafios em infraestrutura e valorização dos professores. A dimensão histórica evidencia a persistência do município em manter e reinterpretar políticas que foram descontinuadas a nível federal, enquanto a vertente territorial destaca as disparidades estruturais entre escolas e seus respectivos territórios, sublinhando que a infraestrutura é uma condição indispensável para que a educação integral se torne uma realidade.

Dessa forma, o cruzamento das análises qualitativas com as lexicais, portanto, afirma que a efetividade do Programa Aprender Mais não é um fim em si, mas um processo que depende da articulação entre condições materiais, inovação pedagógica e pertencimento escolar, sustentando a construção de uma educação pública, equitativa e transformadora.

4.3 Síntese dos resultados

Apontamos, neste capítulo, os principais achados da pesquisa e o alcance dos objetivos específicos. A análise aprofundada dos dados coletados nas escolas Sol do Saber e Luz do Futuro, orientada pelas categorias temáticas e apoiada pela análise textual, permitiu alcançar os objetivos específicos propostos para esta dissertação, revelando a complexa interação entre a infraestrutura escolar e a execução do Programa Aprender Mais na perspectiva da educação integral.

A síntese dos resultados revela que as implicações levantadas vão além do âmbito pedagógico: elas se transformam em necessidades materiais que demandam, por um lado, investimento (obras, equipamentos, adequações) e, por outro, custeio contínuo (manutenção, alimentação, transporte, materiais, formação), de acordo com a matriz de dimensão orçamentária, apresentada no Quadro 12.

Quanto ao primeiro objetivo específico "Analisar a trajetória da Política de Educação Integral e a configuração do Programa Aprender Mais no contexto da rede municipal de Fortaleza, considerando seus fundamentos, objetivos, desafios e estratégias de implementação", a análise da categoria Implementação do programa e práticas pedagógicas foi central. Evidenciou-se que o Aprender Mais, embora alinhado conceitualmente com a educação integral, enfrenta desafios significativos em sua materialização.

A configuração atual do programa é marcada por uma dupla precarização dos agentes: a falta de formação pedagógica continuada e a baixa remuneração dos monitores. Isso resulta em uma implementação que depende mais do "empenho individual dos profissionais" do que de um suporte institucional robusto, distanciando a prática das intenções formativas de Moll (2009) e Cavaliere (2007). A trajetória da política, desde os programas federais anteriores, mostra uma transição para a responsabilidade municipal que, apesar de adaptar o programa à realidade local, herda e intensifica desafios de financiamento e estruturação.

Em relação ao segundo objetivo específico "Caracterizar as condições de infraestrutura de duas escolas participantes do Programa Aprender Mais, bem como os desafios e potencialidades que interferem na execução das atividades previstas na política", a categoria Infraestrutura escolar e condições materiais foi fundamental. A caracterização revelou uma precariedade estrutural marcante em ambas as escolas, embora em graus distintos. A falta crônica de espaços dedicados, a necessidade constante de improvisação, a inadequação ou subutilização de espaços como bibliotecas e quadras, e até a superlotação foram desafios recorrentes que limitam diretamente a execução das atividades do programa. Essa limitação

material atua como um "filtro de acesso", contradizendo o direito à educação defendido por Saviani (2008). A categoria Engajamento e permanência dos estudantes, também contribuiu, mostrando que a infraestrutura ou a falta dela é percebida como fator que impacta a atratividade da escola e o engajamento dos alunos.

No que tange ao terceiro objetivo específico "Compreender, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos, como as condições de infraestrutura escolar favorecem ou dificultam a promoção de uma educação integral no contexto do Programa Aprender Mais", diversas categorias convergiram. A percepção dos sujeitos (gestores, coordenadores, articuladores e monitores) é uníssona: a infraestrutura inadequada dificulta severamente a promoção de uma educação integral.

Isso ficou explícito na categoria Infraestrutura, mas também permeou a Implementação do programa, a qual revelou que a falta de espaço leva à ruptura do planejamento na categoria Desenvolvimento integral dos estudantes, na qual se reconhece que o pleno desenvolvimento exige "condições adequadas", no Engajamento e permanência, que aponta que a estrutura precária desmotiva, e na Participação da comunidade e sugestões, em que a melhoria da infraestrutura surge como demanda prioritária e a falta de espaços limita a autonomia da gestão local. Apesar disso, a percepção é que o programa, mesmo nessas condições, promove ganhos no desenvolvimento integral (autoestima, convivência), corroborando a resiliência dos agentes, mas também a urgência de melhorias.

Portanto, é possível afirmar que, a partir da minuciosa análise dos dados em conjunto com o referencial teórico, este capítulo conseguiu evidenciar o alcance dos objetivos específicos da pesquisa. Os principais resultados convergem para a evidência de que a infraestrutura escolar se apresenta como um ponto crucial para a concretização do Programa Aprender Mais Escola enquanto política de educação integral na cidade de Fortaleza. A falta de infraestrutura e condições materiais não é um fator único, mas se combina com desafios na execução (capacitação e valorização dos monitores) e com questões contextuais (vulnerabilidade social, territorialidade), o que reduz o potencial transformador do programa.

Portanto, as orientações aqui propostas implicam no alinhamento entre o diagnóstico de infraestrutura (Quadro 11), a distinção entre investimento e custeio (Quadro 12) e as prioridades pedagógicas que emergem dos resultados, buscando garantir maior viabilidade e sustentabilidade à implementação da política de educação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar a conexão entre a infraestrutura das escolas e a execução do Programa Aprender Mais, que é a política de contraturno da rede municipal de Fortaleza, considerando a educação integral. Com a pergunta norteadora em mente, que se refere ao impacto das condições de infraestrutura na implementação e efetividade do programa para a formação integral dos alunos, a investigação se dedicou a uma análise aprofundada desse fenômeno em duas escolas municipais. Ao final desta investigação, constata-se que a infraestrutura é, de fato, um elemento estruturante que condiciona significativamente as potencialidades e os limites da referida política pública.

Os objetivos propostos foram alcançados de forma satisfatória. O objetivo geral, de avaliar como a infraestrutura influencia a execução e o andamento do programa na perspectiva da educação integral, foi atingido ao evidenciar que a precariedade dos espaços físicos e a carência de materiais impõem barreiras significativas à diversificação das práticas pedagógicas e à própria consecução dos ideais formativos. Os objetivos específicos também foram contemplados: analisou-se a trajetória da política de educação integral e a configuração do Aprender Mais; caracterizaram-se as condições de infraestrutura das escolas investigadas, revelando desafios como falta de salas exclusivas, espaços improvisados e subutilizados; e compreendeu-se, a partir da percepção dos sujeitos, que a infraestrutura inadequada dificulta a promoção da educação integral, limitando atividades e impactando o engajamento.

A análise dos resultados revelou que a infraestrutura escolar atua como um fator crítico na implementação do Programa Aprender Mais. A carência de espaços adequados (salas exclusivas, quadras funcionais, refeitórios, bibliotecas ativas) obriga à improvisação constante, limita a oferta e a qualidade das oficinas, gera disputas por espaços e compromete o planejamento pedagógico dos monitores. Constatou-se que essa falta de infraestrutura compromete o engajamento e a retenção dos estudantes, podendo até resultar em uma seleção de participantes que exclui muitos devido à falta de espaço. Entre os desafios, estão a ausência de formação continuada e a remuneração baixa dos monitores, além de questões externas como a violência territorial e as responsabilidades familiares dos estudantes. Apesar disso, foram percebidos impactos positivos no desenvolvimento integral dos estudantes, como ganhos em autoestima, socialização e protagonismo.

A hipótese implícita de que uma infraestrutura escolar adequada é condição necessária para a efetivação da proposta de educação integral do Programa Aprender Mais foi confirmada pelos dados. A pesquisa demonstrou que a insuficiência e/ou inadequação dos

espaços físicos e materiais comprometem significativamente a capacidade do programa de atingir seus objetivos formativos, corroborando a ideia de que a dimensão material é indissociável da dimensão pedagógica.

Em suma, a pesquisa responde à questão central ao mostrar que as condições de infraestrutura influenciam a execução diária do Programa Aprender Mais, pois limitam a variedade e a qualidade das atividades disponíveis, exigem constantes improvisações que sobrecarregam tanto os profissionais quanto os alunos, e dificultam o acesso e a permanência dos estudantes. Conseqüentemente, a eficácia do programa na promoção da formação integral é comprometida, pois a falta de espaços adequados impede o desenvolvimento pleno de práticas pedagógicas alinhadas a essa concepção. A falta de infraestrutura adequada serve como um entrave que impede que o programa atinja todo o seu potencial transformador.

É importante reconhecer as limitações deste estudo. A pesquisa concentrou-se em apenas duas escolas de um único distrito educacional de Fortaleza, o que restringe a generalização dos resultados para toda a rede municipal. A resistência inicial de alguns gestores em participar de entrevistas gravadas representou um desafio metodológico, embora superado. Além disso, a perspectiva dos estudantes e de suas famílias não foi diretamente coletada, sendo apreendida apenas através dos relatos dos profissionais.

Por fim, este trabalho abre caminhos para futuras investigações. Recomenda-se que futuros estudos comparativos envolvam um número maior de escolas de diferentes perfis de infraestrutura, incluindo outras áreas da cidade. Estudos que incluam diretamente as perspectivas dos alunos e de suas famílias sobre como a infraestrutura afeta suas vivências no programa seriam de grande valia. Também são sugeridos estudos longitudinais que investiguem como o investimento em infraestrutura impacta, ao longo do tempo, a qualidade do Programa Aprender Mais e o desenvolvimento dos alunos, além de análises sobre a relação entre o programa e outras políticas intersetoriais de apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.
- ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco HG; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Pesquisa e Planejamento econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.
- ANDREOTTI, Azilde L. **O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova**. Campinas: HISTEDBR, Faculdade de Educação Unicamp, 2006.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 279-292, 2011.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BAPTISTELLA, Estefani; SARTURI, R.C. Ritmos curriculares: características e potencialidades das escolas de tempo integral do município de Santa Maria/RS. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, J. P. P. *et al.* **Violência no Grande Bom Jardim sob a perspectiva de estudantes de escolas públicas de ensino médio: vitimização, percepções sobre segurança e repercussões educacionais**. Relatório de Pesquisa. Fortaleza: Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa, 2023.
- BEVILAQUA, Clovis. Conceito de Estado. **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, São Paulo, v. 26, p. 5-17, 1930.
- BORGES, Jesus Rosemar. **Levantamento da situação escolar em sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul: uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramentas de gestão?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações do Programa Novo Mais Educação**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral: Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Crise econômica e reforma do Estado no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, 1996.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 71, 2002.

CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 15-34, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, G. R.; AMANTES, A. A influência do engajamento sobre a evolução do entendimento dos estudantes em eletrividade. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 48-72, 2014.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Estado, governo e mercado**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 783-803, 2021.

FORTALEZA. **Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025). Fortaleza: Câmara Municipal, 2015.

FORTALEZA. **Decreto Municipal nº 14.233, de 15 de junho de 2018**. Institui o Programa Aprender Mais. Diário Oficial do Município, Fortaleza, 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação – Relatório de Monitoramento**. Fortaleza: SME, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Referencial Curricular de Fortaleza (DCRFor)**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Programa Aprender Mais: Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza (Documento Norteador 2025)**. Fortaleza: SME, 2025.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. **Journal for Research in Mathematics Education. Reston** v. 38, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações do processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, 2014.

GARCIA, Paulo Sérgio *et al.* A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 614-631, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Candice; FERNANDES, Cleuza Repulho. **Educação integral: reflexões e práticas na construção de políticas públicas**. São Paulo: Moderna, 2021.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL: Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 29-39, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 2, p. 135-161, 2016.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

ISUANI, Ernesto Aldo. Três enfoques sobre o conceito de Estado. **Revista de Ciência Política**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 35-48, 1984.

LAVOR FILHO, T. L. **Spray nas mãos, afetos nos muros**: cartografia de inter(in)venções do graffiti no cotidiano de jovens inventores. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

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

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [1922].

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii, 2009. p. 53-68.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25.ed. Editora Vozes Limitada, 2018.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília: DF, v. 25, n. 2, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **Caderno de Formação UNIVESP**, São Paulo, v. 1, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PICANÇO, Tânia Maria L. V.; GALINDO, Alexandre Gomes. Educação integral, em tempo integral: um estudo de caso na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 95–119, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RATINAUD, Pierre. **IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. Toulouse: LERASS, 2009.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 16, p. 55-73, 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, FURG (RS), v. 1, n. 1, 2009.

SAMPAIO, S. S.; RODRIGUES, J. R. G. Programa de Educação Integral (Proei) na Bahia: um Estudo de Caso. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 07-16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SILVA, M. J.; ALMEIDA, M. E. Descontinuidade das políticas educacionais no Brasil: o caso do Programa Novo Mais Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

SIMONS, Helen; PIPER, Heather. Questões éticas na geração de conhecimento público. *In*: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

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

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude, escolarização e vulnerabilidade social. *In*: SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. (Orgs.). **Juventude e escola: sentidos e experiências**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRINDADE, Dâmaris Caroline *et al.* O desafio da implementação da educação integral em tempo integral nas escolas públicas. **Estudos à Margem**, Uberlândia, v. 21, n. 01, 2024.

UNESCO; UFMG. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021.

WORLD BANK. **The Impact of School Infrastructure on Learning**. Washington, DC: World Bank Group, 2018.

YAZBEK, Maria Carmelita. Estado e políticas sociais. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2008.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Diretores(as) escolares

Objetivo desta entrevista: Captar a percepção da gestão escolar sobre a relação entre infraestrutura e a implementação do Programa Aprender Mais, sua contextualização no âmbito das políticas de educação integral, e seus impactos.

ORIENTAÇÃO

Para esta entrevista, quando falamos em 'infraestrutura escolar', estamos nos referindo aos espaços físicos da escola (salas de aula utilizadas para o reforço de Português e Matemática, pátio coberto, biblioteca, refeitório) e aos recursos materiais disponíveis (material didático ou outros equipamentos, acesso à internet) que são utilizados para a realização das atividades do Programa Aprender Mais.

Antes de iniciarmos, quero agradecer por sua participação nesta entrevista. Suas respostas serão fundamentais para compreendermos melhor o Programa Aprender Mais. Para começar, vou fazer algumas perguntas sobre você, como idade e escolaridade, para que possamos compreender melhor seu perfil dentro do contexto.

Dados sociodemográficos

- Idade:
- Gênero:
- Formação acadêmica:
- Tempo de atuação na escola:
- Tempo de atuação na função de gestão escolar:
- Vínculo com a prefeitura:

Bloco 1: Trabalho e educação

1. Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória profissional na educação e como chegou à direção desta escola.

2. Pensando na sua experiência e na história desta escola, como você percebe a evolução das políticas e discussões sobre Educação Integral em Fortaleza? De que maneira o Programa Aprender Mais se insere nesse contexto mais amplo e dialoga (ou não) com essa trajetória?

Bloco 2: O Programa Aprender Mais na escola – implementação, significados e impactos

3. Poderia descrever como o Programa Aprender Mais se materializa no dia a dia da escola? Quais são suas principais responsabilidades na condução e gestão do programa e qual a importância que você atribui a ele para os estudantes, para a equipe escolar e para a comunidade?
4. Desde a implementação do Aprender Mais, que mudanças e resultados práticos você tem observado nos estudantes, especialmente em relação ao desenvolvimento de suas aprendizagens (como avanços na leitura, escrita, raciocínio) e outras habilidades importantes para seu desenvolvimento integral? Quais os principais avanços e desafios que a escola enfrenta para que o programa alcance seus objetivos?

Bloco 3: Infraestrutura escolar e o Programa Aprender Mais

5. Considerando as atividades e os objetivos do Programa Aprender Mais na sua escola, como a infraestrutura atual (espaços físicos, materiais, equipamentos tecnológicos, etc.) influencia (positiva ou negativamente) o planejamento e a realização dessas atividades? Poderia dar exemplos de aspectos da infraestrutura que são cruciais para o sucesso do programa e outros que precisam ser melhorados?
6. Para viabilizar o Aprender Mais, foi necessário realizar ou improvisar adaptações nos espaços físicos ou na forma de utilizar os recursos existentes? Como a gestão escolar e a equipe lidam criativamente com as condições de infraestrutura disponíveis para o programa Aprender Mais?

Bloco 4: Infraestrutura, práticas pedagógicas e desenvolvimento integral

7. De que maneira você percebe que as condições de infraestrutura (ou a falta delas) impactam não apenas a execução das oficinas, mas também o potencial do Programa Aprender Mais em promover o desenvolvimento integral dos estudantes e o engajamento deles nas propostas do contraturno?
8. Existem situações em que a infraestrutura da escola limita ou, ao contrário, potencializa o tipo de prática pedagógica ou as metodologias que podem ser desenvolvidas no âmbito do Aprender Mais? Poderia exemplificar?
9. Como você avalia o engajamento das famílias em relação ao Programa Aprender Mais? As famílias participam das reuniões e atividades propostas pela escola? Você percebe um empenho dos pais e responsáveis em garantir a presença dos filhos no contraturno?

Bloco 5: Sugestões e perspectivas futuras

9. Na sua visão, que tipo de melhorias (sejam elas estruturais, pedagógicas, de formação, de apoio técnico, etc.) seriam fundamentais para fortalecer o Programa Aprender Mais nesta escola e ampliar seus benefícios para o desenvolvimento integral dos estudantes?
 10. Para finalizarmos, há mais alguma questão, reflexão ou experiência sobre o Programa Aprender Mais, a política de educação integral, ou a relação com a infraestrutura escolar que você considera importante compartilhar e que não abordamos?
-

Coordenadores(as) pedagógicos(as)

Objetivo desta entrevista: Entender como os coordenadores pedagógicos percebem a influência da infraestrutura na mediação pedagógica e na implementação das atividades do Programa Aprender Mais, e sua articulação com a proposta de educação integral.

ORIENTAÇÃO

Nesta entrevista, 'infraestrutura escolar' significa os espaços destinados às atividades do Aprender Mais Escola e os materiais que influenciam diretamente o planejamento e a execução

das atividades pedagógicas do programa, como salas, recursos didáticos e tecnológicos.

Antes de iniciarmos, quero agradecer por sua participação nesta entrevista. Suas respostas serão fundamentais para compreendermos melhor o Programa Aprender Mais. Para começar, vou fazer algumas perguntas sobre você, como idade e escolaridade, para que possamos compreender melhor seu perfil dentro do contexto.

Dados sociodemográficos:

- Idade:
- Gênero:
- Formação acadêmica:
- Tempo de atuação na escola:
- Tempo de atuação como coordenador(a) pedagógico(a):

Bloco 1: Perfil do(a) Coordenador(a) e contexto pedagógico

1. Você poderia compartilhar um pouco sobre sua trajetória profissional na área da educação e como chegou à coordenação pedagógica? Há quanto tempo está nesta função aqui nesta escola?
2. Do ponto de vista pedagógico, como você enxerga a inserção do Programa Aprender Mais na proposta de educação da escola? Como ele se articula (ou deveria se articular) com os princípios e objetivos de uma educação integral, considerando o histórico dessas discussões na rede municipal?

Bloco 2: O Programa Aprender Mais – mediação pedagógica, contribuições e desafios

3. Poderia descrever seu papel específico na organização, acompanhamento e desenvolvimento pedagógico do Programa Aprender Mais? Como você percebe o desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar e quais as principais contribuições e desafios pedagógicos na implementação do programa?
4. Em termos de resultados de aprendizagem, que impactos ou evoluções o Programa Aprender Mais tem possibilitado aos estudantes, especialmente no que tange ao

desenvolvimento de competências (como leitura, escrita, resolução de problemas) e à superação de dificuldades de aprendizagem?

Bloco 3: Infraestrutura escolar e práticas pedagógicas no Aprender Mais

5. De que forma a infraestrutura disponível na escola (espaços físicos, recursos didáticos, materiais de apoio, tecnologia) interfere (contribui ou limita) no planejamento e na execução das propostas pedagógicas do Programa Aprender Mais? Poderia citar exemplos de como as condições de infraestrutura influenciam as escolhas metodológicas, a organização dos grupos ou a dinâmica das oficinas?
6. Que tipo de adaptações pedagógicas ou estratégias a equipe de monitores e professores precisa desenvolver, com seu apoio, para contornar possíveis limitações de infraestrutura e, ainda assim, buscar garantir a qualidade e os objetivos pedagógicos das atividades do programa? Relate situações em que a infraestrutura escolar tenha interferido diretamente (positiva ou negativamente) na execução das oficinas e nas práticas pedagógicas.

Bloco 4: Engajamento dos estudantes, ambiente escolar e desenvolvimento integral

7. Na sua percepção, como o ambiente físico da escola e os recursos disponíveis (ou a ausência deles) para as atividades do Aprender Mais influenciam o engajamento, a participação ativa e a permanência dos estudantes nas propostas do contraturno? De que maneira isso se reflete na construção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral?
8. Em relação às famílias, elas costumam procurar a escola para dialogar sobre o desenvolvimento dos filhos/alunos no Aprender Mais? Em sua visão, a participação ou ausência das famílias impacta na permanência e do desempenho dos estudantes no Contraturno? Quais sugestões você considera importantes para fortalecer a presença e a participação efetiva das famílias no Programa?

Bloco 5: Sugestões e considerações finais

9. Que sugestões você teria, tanto em termos de melhorias na infraestrutura quanto em aspectos pedagógicos, de formação continuada ou organizacionais, que poderiam potencializar o Programa Aprender Mais e seu impacto positivo na trajetória escolar dos alunos?
 10. Gostaria de acrescentar alguma observação, experiência ou reflexão relevante sobre os temas que conversamos e que considera importante para esta pesquisa?
-

Monitores(as) de Aprendizagem

Objetivo desta entrevista: Obter a perspectiva dos monitores quanto à relação entre infraestrutura e o desenvolvimento prático das oficinas do Aprender Mais, e os reflexos no engajamento e desenvolvimento dos estudantes.

ORIENTAÇÕES

Quando mencionarmos 'infraestrutura escolar' aqui, estamos falando dos espaços onde você realiza suas oficinas/reforço e dos materiais que você utiliza para as atividades do Programa Aprender Mais.

Antes de iniciarmos, quero agradecer por sua participação nesta entrevista. Suas respostas serão fundamentais para compreendermos melhor o Programa Aprender Mais. Para iniciar, vou fazer algumas perguntas sobre você, como idade e escolaridade, para que possamos compreender melhor seu perfil dentro do contexto.

Dados sociodemográficos:

- Idade:
- Gênero:
- Formação acadêmica:
- Área de atuação no programa (oficina):
- Tempo de atuação como monitor(a):

Bloco 1: Perfil do(a) monitor(a) e atuação no Programa

1. Conte-nos um pouco sobre você: qual sua formação ou área de estudo/interesse, e como se tornou monitor(a) no Programa Aprender Mais? Há quanto tempo você atua e em quais oficinas, atividades ou áreas específicas está mais envolvido(a)?

Bloco 2: Vivência e desafios na condução das oficinas

2. Como tem sido sua experiência prática na condução das oficinas do Programa Aprender Mais? Poderia descrever como é o seu dia a dia com os estudantes, quais são os aspectos mais gratificantes do seu trabalho e os maiores desafios que você encontra para realizar as atividades propostas?

Bloco 3: Infraestrutura e a realização cotidiana das atividades

3. Pensando nos espaços físicos que você utiliza para realizar suas oficinas (salas de aula, biblioteca, salas multiuso, etc.) e nos materiais e equipamentos que são disponibilizados, como eles influenciam o desenvolvimento das suas atividades? Eles são geralmente adequados e suficientes para o que você planeja e precisa fazer com os alunos?
4. Você já precisou improvisar ou adaptar significativamente suas atividades planejadas por conta de limitações de espaço físico, falta de material adequado ou algum outro aspecto da infraestrutura da escola? Poderia compartilhar alguma situação específica e como você e os alunos lidaram com ela?

Bloco 4: Percepções sobre os estudantes – engajamento, aprendizagem e influência da infraestrutura

5. Que tipo de mudanças, progressos ou desenvolvimentos você tem observado nos estudantes que participam regularmente das suas oficinas? Isso se refere tanto à aprendizagem de conteúdos específicos quanto a aspectos como comportamento, interesse pelas atividades, habilidades de socialização ou autoestima?
6. Na sua opinião, o ambiente físico da escola e as condições de infraestrutura disponíveis para as oficinas do Aprender Mais têm algum impacto na motivação, no interesse e na

forma como os alunos participam das atividades? De que maneira você percebe essa influência no dia a dia?

Bloco 5: Sugestões e considerações finais

7. Se você pudesse sugerir melhorias concretas, o que você acha que poderia ser feito em termos de infraestrutura, disponibilização de materiais, ou mesmo em relação ao apoio pedagógico que você recebe, para facilitar o seu trabalho como monitor(a) e tornar as oficinas ainda mais proveitosas e engajadoras para os alunos?
 8. Para encerrarmos, há algo mais que você gostaria de comentar sobre sua experiência no Programa Aprender Mais, sobre a infraestrutura da escola, ou sobre como esses fatores se relacionam com o desenvolvimento dos estudantes, que considera importante eu saber?
-

Articuladores(as) do Programa Aprender Mais

Objetivo desta entrevista: Compreender o papel dos articuladores do Programa Aprender Mais na mediação entre gestão escolar e equipe de monitores, bem como suas percepções sobre os impactos da infraestrutura na organização, desenvolvimento e efetividade das atividades do contraturno escolar.

ORIENTAÇÕES

Nesta entrevista, “infraestrutura escolar” refere-se aos espaços físicos (salas, quadras, biblioteca, refeitório, laboratórios etc.) e aos recursos materiais e tecnológicos utilizados para a realização das atividades do Programa Aprender Mais.

Antes de iniciarmos, quero agradecer por sua participação nesta entrevista. Suas respostas são muito importantes para compreendermos melhor o funcionamento do programa. Para começar, farei algumas perguntas sobre você para compreender seu perfil profissional.

Dados sociodemográficos:

- Idade:
 - Gênero:
 - Formação acadêmica:
 - Tempo de atuação no Programa Aprender Mais:
 - Escolar(es) de atuação:
 - Vínculo com a prefeitura:
-

Bloco 1: Perfil profissional e atuação como articulador(a)

1. Você poderia compartilhar um pouco sobre sua formação e trajetória profissional até assumir o papel de articulador(a) no Programa Aprender Mais? Em sua visão, qual a importância da função de articulação entre gestão e execução das oficinas?

Bloco 2: Organização e acompanhamento das atividades

2. Como se dá, na prática, sua atuação no planejamento e acompanhamento das atividades do Aprender Mais? De que forma você interage com os monitores, gestores e coordenadores pedagógicos para garantir a efetivação do programa?

Bloco 3: Percepção sobre a infraestrutura escolar

3. Considerando sua atuação em múltiplos espaços e junto a diferentes profissionais, como você avalia a infraestrutura física e material das escolas onde atua? Quais elementos facilitam ou dificultam o desenvolvimento pleno das atividades do Programa?

Bloco 4: Impactos da infraestrutura nas práticas pedagógicas e nos estudantes

4. Em sua percepção, de que maneira as condições de infraestrutura influenciam o engajamento dos alunos, a qualidade das oficinas e a dinâmica de trabalho dos monitores? Poderia citar exemplos de situações positivas e/ou desafiadoras nesse sentido?

Bloco 5: Recomendações e perspectivas de aprimoramento

5. Que sugestões você faria — relacionadas à infraestrutura, à formação continuada ou à organização das equipes — para melhorar a atuação do Programa Aprender Mais e potencializar seus resultados na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes?

Encerramento

6. Há alguma outra consideração que você gostaria de fazer sobre sua experiência como articulador(a), a infraestrutura das escolas ou o funcionamento geral do Programa Aprender Mais?
-

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DIRETA

Objetivo: Registrar, de forma sistemática, aspectos da infraestrutura escolar e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Aprender Mais.

Local da observação: Escola Municipal _____

Data: // _____

Período: () manhã () tarde () noite

Observador(a): _____

1. Caracterização geral do espaço escolar

- A escola apresenta estrutura adequada para circulação dos estudantes?
- O ambiente está limpo, iluminado e ventilado?
- Há placas de sinalização, acessibilidade e boa conservação dos espaços?

Anotações descritivas:

.....

2. Ambientes pedagógicos e recursos físicos

- Salas de aula apropriadas e bem equipadas
- Biblioteca ativa e acessível
- Laboratórios (ciências, informática) funcionando
- Quadra esportiva, pátios ou espaços de convivência
- Banheiros em condições adequadas
- Refeitório ou espaço para alimentação
- Salas específicas para oficinas do contraturno

Anotações descritivas (inclusive sobre a disponibilidade e conservação):

.....

3. Organização das atividades do Aprender Mais

- Oficinas ou atividades estavam ocorrendo no momento da visita
- Monitores presentes e atuantes
- Participação ativa dos alunos
- Uso de recursos materiais e tecnológicos durante as atividades
- A infraestrutura contribui ou limita a realização das oficinas?

Anotações descritivas sobre as práticas observadas:

.....

4. Clima escolar e interação pedagógica

- Relação entre estudantes e monitores é respeitosa e colaborativa

- Há acolhimento e incentivo à participação dos alunos
- A infraestrutura interfere de alguma forma na dinâmica das relações?

Anotações descritivas:

.....

5. Considerações gerais do observador

- Pontos fortes observados:

.....

- Dificuldades percebidas:

.....

Sugestões ou reflexões:

.....

APÊNDICE C – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO

Pesquisa: A influência da infraestrutura escolar na implementação do Programa Aprender Mais

Pesquisadora: Sorahya Santos

Instituição: UFC

Data da visita: // _____

Escola observada: _____

Período: () manhã () tarde () noite

Duração da observação: _____

Clima/ambiente externo: _____

1. Descrição do ambiente

Faça uma descrição geral da escola, localização, condições físicas, circulação de pessoas, barulho, limpeza, organização dos espaços, entre outros aspectos relevantes.



.....

2. Atividades observadas

Registre o que estava acontecendo no momento da visita. Inclua as atividades do Aprender Mais, se estavam ocorrendo, quem estava presente, como os espaços foram utilizados e o que chamou sua atenção.



.....

3. Interações e comportamentos

Observe a interação entre estudantes, monitores, professores e equipe gestora. Há respeito, acolhimento, entusiasmo, desinteresse? Como a infraestrutura afeta essas relações?



.....

4. Impressões pessoais da pesquisadora

Registre suas percepções, sentimentos, reflexões ou dúvidas. Há algo que te surpreendeu? Houve alguma situação que foge do esperado? Isso te fez repensar algo da pesquisa?



.....

5. Considerações finais e encaminhamentos

Anote pontos que devem ser aprofundados em entrevistas ou observações futuras, conexões com a teoria, ou decisões metodológicas que você pensa tomar com base nessa visita.



.....

ASPECTOS MAIS ESTRATÉGICOS DA INFRAESTRUTURA PARA FOCAR

1. Salas de aula adequadas para o reforço em Língua Portuguesa e Matemática

- Por quê? Porque o foco da modalidade é o letramento — o espaço precisa permitir atividades pedagógicas diferenciadas, interativas e reflexivas.

- O que observar? Condições físicas, ventilação, mobiliário, iluminação, acessibilidade, número de salas, disponibilidade no contraturno.

2. Espaços para oficinas (multiuso, artes, cultura, projeto de vida, etc.)

- Por quê? Cada escola oferece mais duas oficinas — logo, precisa de ambientes que comportem dinâmicas diversas.
- O que observar? A escola tem espaço próprio ou improvisa? Há materiais? As atividades ocorrem em sala comum, pátio, biblioteca?

3. Espaço para práticas corporais e atividades culturais

- Por quê? Mesmo sem ser foco central, as oficinas podem envolver arte, dança, teatro, esportes leves — e isso exige estrutura mínima.
- O que observar? Há espaço descoberto? Quadra? Sala de dança ou cultura? É compartilhado com outras atividades?

4. Infraestrutura de apoio: refeitório e banheiros

- Por quê? A ampliação da carga horária exige que o estudante permaneça mais tempo na escola, com conforto e bem-estar.
- O que observar? Há refeitório com estrutura para atender os alunos no contraturno? Os banheiros estão em bom estado e são suficientes?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) por MARIA SORAHYA DOS SANTOS como participante da pesquisa intitulada AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS EM RELAÇÃO À INFRAESTRUTURA ESCOLAR: UMA ANÁLISE EM PROFUNDIDADE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Caso você aceite participar, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com o(a) diretor(a) da escola, coordenador(a) pedagógico e monitores de aprendizagem do Programa Aprender Mais, além de observação direta das atividades e análise dos resultados das avaliações interna e externas para coletar informações sobre as contribuições do Programa Aprender Mais Escola na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). O tempo estimado para cada participação será de aproximadamente 60 minutos e todas as perguntas serão formuladas de maneira subjetiva. Durante o processo, será solicitado que você forneça opiniões e percepções pessoais sobre o programa, que serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa.

Objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral:

Avaliar a relação entre a infraestrutura das escolas municipais de Fortaleza e a implementação e eficácia do Programa Aprender Mais, na efetivação de uma educação integral dos estudantes.

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

Objetivos Específicos:

1. Analisar a trajetória da Política de Educação Integral em seus aspectos históricos e sociopolíticos, articulando-a à contextualização do Programa Aprender Mais na rede municipal de Fortaleza/CE.
2. Diagnosticar o panorama dos resultados educacionais e infraestrutura das escolas municipais de Fortaleza que participam do Programa Aprender Mais.
3. Captar a percepção dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e monitores do Programa Aprender Mais sobre como a infraestrutura escolar influencia a implementação das atividades pedagógicas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

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

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

dados sejam tratados de maneira sigilosa e anônima.

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

Responsável pela pesquisa:

Nome: Maria Sorahya dos Santos
Endereço: Rua B, 51, Maraponga
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Telefones para contato: (88) 99730-3452

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

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

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

Nome do participante da pesquisa:

Assinatura:

Nome do pesquisador:

Assinatura:

Nome da testemunha:

Assinatura:

Fortaleza, ____/____/____

**ANEXO A – RELAÇÃO ENTRE CATEGORIAS DE ANÁLISE E PERGUNTAS DO
ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

CATEGORIA DE ANÁLISE	PERGUNTAS DO ROTEIRO
Infraestrutura escolar e condições materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Como a infraestrutura atual (espaços físicos, materiais, equipamentos tecnológicos etc.) influencia o planejamento e a realização das atividades? - Foi necessário improvisar adaptações nos espaços físicos ou na forma de utilizar os recursos existentes? - De que forma a infraestrutura disponível na escola interfere no planejamento e na execução das propostas pedagógicas? - Os espaços e materiais disponíveis são adequados e suficientes para o que você planeja e precisa fazer com os alunos? - Como você avalia a infraestrutura física e material das escolas onde atua?
Implementação do programa e práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Como o Programa Aprender Mais se materializa no dia a dia da escola? - Quais suas principais responsabilidades na condução e gestão do programa? - Que contribuições e desafios pedagógicos você percebe na implementação do programa? - Como você percebe o desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar? - Que adaptações pedagógicas ou estratégias são necessárias diante de limitações de infraestrutura? - Como se dá, na prática, sua atuação no planejamento e acompanhamento das atividades do Aprender Mais?
Desenvolvimento integral dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Que mudanças e resultados práticos você tem observado nos estudantes (aprendizagens, leitura, escrita, raciocínio) e outras habilidades importantes para seu desenvolvimento integral? - Que impactos ou evoluções o Programa Aprender Mais tem possibilitado aos estudantes, especialmente no desenvolvimento de competências e superação de dificuldades de aprendizagem? - Que tipo de mudanças, progressos ou desenvolvimentos você tem observado nos estudantes que participam regularmente das oficinas? - Em sua visão, de que maneira as condições de infraestrutura impactam o potencial do Programa Aprender Mais em promover o desenvolvimento integral?
Engajamento e permanência dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Como você avalia o engajamento das famílias em relação ao Programa Aprender Mais? Elas participam das reuniões? Você percebe empenho em garantir a presença dos filhos no contraturno? - Como o ambiente físico da escola influencia o

	<p>engajamento, a participação ativa e a permanência dos estudantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - As famílias costumam procurar a escola para dialogar sobre o desenvolvimento dos filhos no Aprender Mais? - Na sua opinião, a infraestrutura impacta a motivação, o interesse e a forma como os alunos participam das atividades?
Participação da comunidade escolar e sugestões de aprimoramento	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua visão, que tipo de melhorias (estruturais, pedagógicas, de formação, de apoio técnico etc.) seriam fundamentais para fortalecer o Programa Aprender Mais? - Quais sugestões você teria para potencializar o Programa Aprender Mais e seu impacto positivo? - Que sugestões você faria — relacionadas à infraestrutura, formação continuada ou organização das equipes — para melhorar a atuação do Programa? - Há mais alguma questão, reflexão ou experiência sobre o Programa Aprender Mais, a política de educação integral, ou a relação com a infraestrutura escolar que você considera importante compartilhar?

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).