



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

ALESSANDRA MAGALHÃES DE FREITAS BRASIL

**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS
ESCOLA EM FORTALEZA: PERSPECTIVAS DE GESTORES, ARTICULADORES
E MONITORES**

FORTALEZA

2025

ALESSANDRA MAGALHÃES DE FREITAS BRASIL

AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA
EM FORTALEZA: PERSPECTIVAS DE GESTORES, ARTICULADORES E
MONITORES

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

Orientadora: Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

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)

- B83a Brasil, Alessandra Magalhães de Freitas.
Avaliação de implementação do programa aprender mais escola em Fortaleza : perspectivas de gestores, articuladores e monitores / Alessandra Magalhães de Freitas Brasil. – 2025.
88 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.
1. Avaliação de programas educacionais. 2. Políticas públicas. 3. Programa Aprender Mais Escola. I. Título.

CDD 320.6

ALESSANDRA MAGALHÃES DE FREITAS BRASIL

AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS ESCOLA
EM FORTALEZA: PERSPECTIVAS DE GESTORES, ARTICULADORES E
MONITORES

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

Aprovado em: 17/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes
Centro Universitário 7 de Setembro (Uni 7)

Profa. Dra. Alessandra de Oliveira Maciel
Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME-Fortaleza)

A Deus.

À minha família: meus pais, irmãos, marido e
filhos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, a Deus, por prover forças para seguir adiante e concluir esse estudo em um período de grandes adversidades da minha existência.

Ao meu pai, que em vida oportunizou as condições de construir minha trajetória, tanto no sentido pessoal, profissional e acadêmico.

A minha mãe, pela sua presença e amor, que foi fundamental para concretizar esse sonho.

Ao meu irmão, que em vida sempre me instigou, a ser uma pessoa íntegra, amorosa e perseverante. Tenho certeza que um dia nos encontraremos de novo.

Ao meu marido, meu filho e filha, que ficaram ao meu lado em todos os momentos desse caminho repleto de desafios.

A minha irmã, pelo incentivo, e pelo amor. Meu agradecimento por sempre acreditar na minha capacidade de fazer mestrado e concretizar essa realidade tão almejada

À minhas tias, e minha avó materna” in memoria” professoras, que me inspiraram na arte de educar.

A professora Dra. Milena Braz, minha querida orientadora, retrato minha gratidão pelas orientações, atenção, mansidão e profissionalismo. Sua empatia, me possibilitou muito percursos e possibilidades.

Aos colegas e professores do mestrado em Avaliações em Políticas Públicas (MAPP), obrigada pelo estabelecimento de troca de saberes.

A todas as pessoas que cooperaram de maneira direta ou indiretamente com a concretização do mestrado.

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra” (Teixeira, 1968, [s.p]).

RESUMO

O presente estudo avalia a política pública educacional de ampliação do tempo escolar na Rede Municipal de Educação de Fortaleza, com foco na implementação do Programa Aprender Mais Escola (PAM) em duas unidades dos Anos Iniciais. A pesquisa contextualiza-se nas transformações das políticas educacionais brasileiras, que demonstram um deslocamento do ideário de educação integral (em tempo integral), alinhado ao Programa Mais Educação (PME), para uma abordagem influenciada por organismos multilaterais, caracterizada pela mercantilização e currículo instrumental focado em resultados (IDEB), como no Programa Novo Mais Educação (PNME). Diante da descontinuidade orçamentária federal do PNME (2018-2022), Fortaleza instituiu o PAM com recursos próprios, visando fortalecer a formação integral dos estudantes e ampliar a jornada de quatro para sete horas. O objetivo é avaliar a implementação do PAM, investigando as perspectivas dos gestores, articuladores e voluntários. Metodologicamente, o estudo adota a análise experiencial de Lejano (2012) e a noção de trajetória institucional (Gussi, 2008), com viés etnográfico para corporificar o texto (política formal) e o contexto (experiência cotidiana). Os achados revelam que o PAM, embora contribua para a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, afasta-se do desenvolvimento global do estudante, configurando-se como reforço escolar para melhorar indicadores (SPAECE). Os principais desafios incluem: baixa assiduidade no contraturno; precarização do trabalho dos voluntários, com contratos temporários, baixa remuneração e ausência de garantias trabalhistas; infraestrutura inadequada, especialmente na Escola Adalberto Freitas; e ausência de orientações sobre os documentos curriculares (DCR-FOR e PPP). Apesar da organização curricular em clubes temáticos, a articulação pedagógica é fragilizada pela falta de planejamento coletivo e limitada participação da comunidade. Os resultados indicam distância entre política prevista e praticada, sinalizando necessidade de políticas mais amplas que contemplem permanência dos estudantes, valorização profissional e adequação da infraestrutura.

Palavras-chave: avaliação de programas educacionais; políticas públicas; Programa Aprender Mais Escola.

ABSTRACT

This study evaluates the public educational policy of extending school time in the Municipal Education Network of Fortaleza, focusing on the implementation of the Learn More School Program (PAM) in two elementary school units. The research is contextualized within the transformations of Brazilian educational policies, which demonstrate a shift from the ideal of comprehensive education (full-time), aligned with the More Education Program (PME), to an approach influenced by multilateral organizations, characterized by commodification and an instrumental curriculum focused on results (IDEB), as seen in the New More Education Program (PNME). Faced with the federal budget discontinuity of PNME (2018-2022), Fortaleza established PAM with its own resources, aiming to strengthen students' comprehensive education and extend the school day from four to seven hours. The objective is to evaluate PAM's implementation, investigating the perspectives of managers, coordinators, and volunteers. Methodologically, the study adopts Lejano's (2012) experiential analysis and the notion of institutional trajectory (Gussi, 2008), with an ethnographic approach to embody the text (formal policy) and context (daily experience). The findings reveal that PAM, while contributing to learning in Portuguese Language and Mathematics, distances itself from students' global development, functioning as academic reinforcement to improve indicators (SPAECE). The main challenges include: low attendance in after-school hours; precarious working conditions for volunteers, with temporary contracts, low pay, and absence of labor guarantees; inadequate infrastructure, especially at Adalberto Freitas School; and absence of guidance on curriculum documents (DCR-FOR and PPP). Despite curricular organization in thematic clubs, pedagogical coordination is weakened by lack of collective planning and limited community participation. Results indicate a gap between intended and practiced policy, signaling the need for broader policies encompassing student retention, professional valorization, and infrastructure adequacy.

Keywords: educational program evaluation; public policies; Learn More School Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mandala do Programa Mais Educação.....	44
Figura 2 – Dependência da Escola Estela Magalhães.....	64
Figura 3 – Dependência da Escola Alberto Freitas.....	65
Figura 4 – Atividades de letramento desenvolvidas pela Escola AF.....	70
Figura 5 – Atividades desenvolvidas na Escola SM.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese das etapas de delineamento da pesquisa.....	23
Quadro 2	– Quantidade de escolas por distrito.....	25
Quadro 3	– Matrículas no programa Aprender Mais Escola.....	26
Quadro 4	– Sujeitos da pesquisa na Escola Stela Magalhães.....	56
Quadro 5	– Sujeitos da pesquisa na Escola Adalberto Freitas.....	56
Quadro 6	– Categorias analíticas.....	57
Quadro 7	– Os espaços da escola são adequados para o funcionamento do programa no contraturno? (respostas — Escola EM / avaliação).....	62
Quadro 8	– Como os espaços da escola são adequados para o funcionamento do programa no contraturno? (fôlego comparativo / falas — Escola AF).....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica (2012–2020).....	45
Tabela 2 - Divisão das Unidades Escolares (por Distrito).....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Escola Adalberto Freitas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
DCR-FOR	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PAM	Programa Aprender Mais
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SM	Escola Stela Magalhães
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PANORAMA AVALIATIVO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	19
2.1	Descrição do percurso metodológico	19
2.2	A perspectiva avaliativa	20
2.3	Levantamento dos dados	22
2.4	Caraterização das escolas	25
2.5	Lócus da pesquisa	26
3	ESTADO NEOLIBERAL, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	28
3.1	Estado, neoliberalismo e políticas públicas: a reconfiguração do papel estatal ..	28
3.2	A agenda global e o currículo instrumental: o neoliberalismo nas políticas educacionais	33
3.3	Educação integral <i>versus</i> educação em tempo integral: disputas de conceito e trajetória histórica	36
4	TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL: DO ÂMBITO FEDERAL AO MUNICIPAL	40
4.1	Fundamentos e marcos legais da educação em tempo integral no Brasil	40
4.2	Programas federais de indução à jornada ampliada: mais educação e novo mais educação	42
4.3	Programa Novo Mais Educação (PNME)	47
4.4	A política de tempo integral no âmbito municipal: o Programa Aprender Mais em Fortaleza	49
5	ENTRE VOZES E PRÁTICAS: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	55
5.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	58
5.1.1	<i>O perfil dos gestores e articuladores</i>	58
5.1.2	<i>Perfil dos monitores</i>	59
5.2	Funções atribuídas aos sujeitos da pesquisa	59

5.3	Concepções de educação em tempo integral e aprendizagens.....	60
5.4	Participação e engajamento da comunidade escolar.....	61
5.5	Estrutura e condições institucionais.....	62
5.6	Formação, valorização e condições de trabalho dos profissionais.....	66
5.7	Organização curricular e articulação pedagógica.....	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
6.1	Contribuições e recomendações.....	75
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	81
	APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO.....	82
	APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	83
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS DIRETORES E COORDENADORES.....	85
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS MONITORES (MEDIADORES/ FACILITADORES).....	87

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da política pública educacional de ampliação do tempo escolar na Rede Municipal de Educação de Fortaleza constitui o objeto desta pesquisa. Os estudos introdutórios dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) sinalizam um aumento gradativo no contraturno escolar e na organização do currículo com o pressuposto de tempo integral. Tais iniciativas ocorrem prioritariamente através do Programa Aprender Mais, formalizado inicialmente pelo Decreto Municipal nº 14.233, de 15/06/2018, tendo sido posteriormente invalidado e substituído pelo Decreto Municipal nº 15.558, de 17 de fevereiro de 2023 e, em seguida, alterado pelo Decreto Municipal nº 15.624, de 24 de abril de 2023.

A experiência municipal que será aqui avaliada é oriunda de programas federais de ampliação da carga horária. O Programa Mais Educação (PME) foi um marco na política de tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Iniciado em 2007, apresentava uma proposta pedagógica inovadora, construída a partir das "mandalas de saberes", e que mais se aproxima do ideário do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Essa escolha se justifica por ser a mandala um símbolo da totalidade, que aparece em diversas culturas primitivas e modernas e representa a integração entre o homem e a natureza. Conforme o documento oficial, "[...] Ela foi escolhida por representar inúmeras comunidades" (Brasil, 2009, p. 23).

Entretanto, com o avanço do neoliberalismo, a composição das políticas educacionais, principalmente da educação básica, vem sofrendo mudanças orientadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobretudo em países periféricos como o Brasil. Essas mudanças dão ênfase à mercantilização da educação e à consequente implementação de um currículo de resultados ou instrumental. Nessa nova dinâmica, observa-se uma adequação dos novos perfis profissionais às técnicas produtivas das chamadas sociedades do conhecimento (Libâneo, 2016).

Partindo desse cenário, percebe-se um deslocamento do que havia sido configurado como educação integral (de tempo integral), pautada pelos clássicos, o que resulta no esvaziamento do currículo. Como destaca Libâneo (2016), que apresenta uma crítica contundente ao modelo educacional que se consolidou a partir das reformas orientadas por organismos internacionais, argumentando que a escola contemporânea tem sido reduzida a uma instituição simplificada e aligeirada, voltada prioritariamente para atender demandas imediatas do mercado de trabalho através de conteúdos mínimos de aprendizagem. Desvela-se que, por trás do discurso aparentemente progressista de satisfação de necessidades básicas de

aprendizagem, opera-se uma lógica instrumental que transforma a educação em produção de insumos, onde o aluno é concebido como receptor de aprendizagens-produto padronizadas.

Esse fato é observado em 2016, quando o MEC anunciou um novo formato para o Programa Mais Educação (PME). O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído com a justificativa de que, aproximadamente, 50% das escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) não alcançaram a meta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2016). Esse índice utiliza como indicador as notas de Matemática e Língua Portuguesa na Prova Brasil (do 5º ao 9º ano). O foco nessas duas áreas de conhecimento levou a um reducionismo no currículo anteriormente traçado pelo PME.

No período de 2018 a 2022, o Programa Novo Mais Educação ficou sem receber orçamento federal destinado à manutenção de suas atividades, sofrendo descompassos e rupturas. Em contraposição a essa realidade, o município de Fortaleza, no uso de suas atribuições, utilizou a premissa da descentralização, contida na Constituição Federal de 1988, para ampliar a jornada escolar, criando um programa designado Programa Aprender Mais (PAM), com recursos do orçamento municipal.

O Programa Aprender Mais (PAM) foi implementado pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo como referência os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, ambos elaborados pelo Governo Federal. O PAM tem como objetivo geral fortalecer a formação integral dos estudantes a partir da ampliação da jornada escolar de quatro para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades por meio de uma proposta pedagógica que propõe o fortalecimento da aprendizagem e sendo organizado em consonância com o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME).

A Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio dessa política de indução de Tempo Integral, homologa uma norma legal que apresenta uma tríade estrutural. A primeira abrange a Educação Infantil, com cobertura de menores de 06 meses aos 03 anos em creches. Os demais atendimentos são implementados nas instituições escolares do Ensino Fundamental. A segunda estrutura se delinea por meio do atendimento aos alunos provenientes das Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), enquanto o último formato desse programa destina-se às diversas categorias, das quais se destacam o Aprender Mais Escola, Escola Areninha, o Projeto Integração, Juventude Digital, o Pró-Técnico e Turmas Avançadas.

O funcionamento do contraturno do Programa Aprender Mais Escola (PAM) acontece através do acompanhamento pedagógico nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, bem como nos componentes de atividade nos âmbitos de cultura, arte, esporte e lazer e projeto vida/educação patrimonial. A ação docente do PAM é realizada

por um trabalho voluntário, desenvolvido pelos monitores, os quais se dividem em mediadores e facilitadores. Os mediadores são responsáveis pelas disciplinas de Matemática e Português, e os facilitadores assumem as demais atividades previstas no programa (Fortaleza, 2015).

Assim, além do fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática proporcionado pela modalidade Aprender Mais Escola, este Programa tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento integral do educando. Essa iniciativa visa, portanto, promover avanços na mitigação das desigualdades sociais e educacionais, fomentando a democratização das oportunidades dos estudantes.

Conforme observam Gussi e Oliveira (2016) e Boullosa (2020), a crescente complexidade das políticas públicas, associada à multiplicidade de variáveis que influenciam sua execução, evidencia a necessidade de avaliações que apreendam a organização e a dinâmica dos processos de implementação. É igualmente fundamental apreender os dados informacionais que subsidiam a tomada de decisões, as realidades nas quais estão inseridos os sujeitos, a variedade de exigências resultantes e as subjetividades dos atores envolvidos. Em consonância com esse pressuposto, Jannuzzi (2019) destaca que a avaliação de implementação permite compreender percursos, sentidos e trajetórias das políticas e de seus sujeitos, revelando dimensões que permanecem ocultas quando prevalecem abordagens meramente técnicas.

Diante do exposto, o objetivo central deste estudo é avaliar a implementação do Aprender Mais Escola em duas unidades educacionais dos Anos Iniciais da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza, focando nas perspectivas dos gestores, coordenadores, articuladores e dos mediadores e facilitadores. Em relação aos objetivos específicos, têm-se: (1) Mapear a trajetória institucional dos Programas Federais de Tempo Integral ao Programa Aprender Mais em Fortaleza; (2) Investigar a organização da proposta pedagógica das escolas, verificando sua consonância com os pressupostos da educação integral; (3) Descrever e categorizar as atividades e estratégias pedagógicas desenvolvidas no contraturno pelos mediadores e facilitadores.

É importante ressaltar neste estudo a minha vinculação pessoal e profissional com a temática. Pessoalmente, por ser cidadã brasileira e me preocupar com as políticas educacionais. E, profissionalmente, por atuar como professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, mantendo uma relação direta com a execução dessa Política Educacional no contexto escolar, o que me despertou o interesse de investigar mais de perto essa política pública de indução de ampliação do tempo escolar.

As bases metodológicas deste estudo consideram os aportes teóricos de Lejano (2012), que se fundamenta na análise experiencial e busca refletir a respeito da política a partir

do contexto, concebendo suas múltiplas dimensões e complexidade. Esse enfoque enfatiza a importância de corporificar o texto (a política formal) e o contexto (experiência cotidiana), entendendo a política como um processo em construção. A conexão entre o formal e o cotidiano é imprescindível para construir narrativas contextualizadas que orientem a implementação de políticas e projetos.

Destarte, será analisado como a legislação que orienta a política de tempo integral em Fortaleza se materializa no cotidiano escolar. Para tanto, é importante rever a trajetória institucional da referida política, que, para Gussi (2008), significa que um programa ou política pública deve ser entendida como um processo dinâmico, sujeito a deslocamentos e ressignificações que ocorrem à medida que atravessa diferentes contextos e instituições.

Outrossim, a partir de um viés etnográfico, busca-se percorrer o itinerário da política, reconhecendo a inexistência de um posicionamento unilateral, visto que está suscetível a novas significações e pode se desenvolver sob diversos ambientes de atuação. Dessa maneira, produzem-se trajetórias a partir dos deslocamentos promovidos pela própria política.

Para contemplar esse propósito, será realizada observação nas escolas e entrevistas com o grupo gestor (diretor e coordenadores), articuladores, mediadores e facilitadores em duas escolas. No total foram entrevistados: diretor (1), coordenadores (2), articuladores (3), mediadores (4) e facilitadores (3).

Para compreender o conceito de educação integral e o conseqüente aumento do tempo escolar, faz-se imprescindível retomar os escritos de Anísio Teixeira, principal representante da educação integral no Brasil, cuja proposta das Escolas-Parque consolidou a defesa de uma formação humana plena e articulada às dimensões sociais, culturais e cognitivas do sujeito. Nessa perspectiva, contribuem também os estudos de Coelho (2008), Moll (2009), Carvalho (2006) e Arroyo (1988), que problematizam o papel da escola na formação integral e suas ressignificações nas políticas públicas contemporâneas.

Somam-se a esses autores as reflexões de Libâneo (2011, 2016), ao discutir o esvaziamento do currículo e a redução da escola a um espaço de aprendizagem instrumental, e de Shiroma (2007), que analisa a influência do neoliberalismo e dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais. A fundamentação teórica ainda se apoia em Mészáros (2001, 2008) e Saviani (2019), que defendem a educação como prática emancipatória e histórica, e em Gussi (2008, 2016) e Lejano (2012), que orientam a abordagem metodológica da pesquisa, destacando a trajetória institucional e a análise experiencial como instrumentos de leitura crítica das políticas públicas. Por fim, autores como Bacelar (2000, 2003), Paulani (2010) e Arretche (2001) subsidiam a compreensão do papel do Estado e das dinâmicas de

implementação das políticas, articulando o campo da avaliação com as dimensões históricas e sociais que atravessam a educação brasileira.

A dissertação está organizada em seis seções, além dos elementos pré e pós-textuais, organizados de forma a garantir coerência entre o percurso teórico, metodológico e analítico da pesquisa. Na primeira seção “Introdução”, são apresentadas a contextualização da temática, a justificativa do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos – geral e específicos –, bem como o delineamento metodológico inicial que orienta o trabalho. A segunda seção “Panorama avaliativo e metodológico da pesquisa”, aprofunda os fundamentos teóricos e metodológicos, descrevendo a abordagem experiencial adotada, os procedimentos de coleta e análise de dados, a caracterização das escolas e o lócus da pesquisa.

A terceira seção “Estado neoliberal, políticas públicas educacionais e educação em tempo integral”, discute o referencial teórico que sustenta a análise, situando as relações entre neoliberalismo, políticas públicas e educação integral. A quarta seção “Trajetória da política de tempo integral: do âmbito federal ao municipal”, apresenta a evolução histórica e legal das políticas de ampliação da jornada escolar, do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação ao Programa Aprender Mais em Fortaleza.

A quinta seção “Entre vozes e práticas: análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa”, evidencia os resultados e análises decorrentes do campo empírico, sistematizando as percepções de gestores, articuladores e mediadores/facilitadores sobre a implementação do Programa Aprender Mais Escola. Por fim, a sexta seção “Considerações finais” retoma os principais achados da pesquisa, apresentando reflexões sobre os limites e as potencialidades do programa, bem como sugestões para o aprimoramento das políticas educacionais de tempo integral.

2 PANORAMA AVALIATIVO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nessa seção serão apresentados os instrumentos metodológicos empregados na pesquisa de campo, nos quais serão detalhados a base processual da pesquisa para o entendimento do objeto do estudo. Com base na definição e caracterização do itinerário metodológico da pesquisa, serão explorados o panorama avaliativo e metodológico da pesquisa, a descrição do percurso metodológico, a perspectiva avaliativa, o levantamento de dados, o locus da pesquisa e a análise dos dados.

2.1 Descrição do percurso metodológico

A presente pesquisa ocorreu em duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo como objetivo primordial avaliar a implementação do programa Aprender Mais Escola em Fortaleza: perspectivas dos gestores, articuladores e facilitadores/mediadores.

Mediante as peculiaridades deste estudo, que envolve avaliação de uma política pública voltada ao aumento do tempo escolar através do Programa Aprender Mais Escola, adota-se a perspectiva qualitativa devido “acreditarmos que análise e interpretação estão contidas em um mesmo movimento: olhar atentamente para os dados da pesquisa” (Minayo, 2012, p. 74).

Assim, a escolha por essa perspectiva fundamenta-se pela importância de entender de forma ampla os processos e dilemas implicados na implementação dessa política, como também a percepção dos sujeitos, evidenciadas por meio das narrativas construídas ao longo da trajetória do programa, que se tornam elementos cruciais para o entendimento do alargamento da política em questão.

Quanto ao fundamento metodológico, o estudo é de natureza aplicada, visto que os dados encontrados podem colaborar com ações concretas, oportunizando delineamentos, viabilização e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Desse modo, não se restringe à compreensão do fenômeno estudado, mas busca contribuir para a intervenção em contextos reais e o aperfeiçoamento de processos vinculados à temática em análise.

Conforme a proposta de Lejano (2012), a Avaliação Experiencial busca analisar de forma profunda a experiência entre texto (política) e contexto (experiência), ao considerar que a política decorre de uma base processual, e não como algo que antecede a ação. Assim, o enlace entre o formal e o cotidiano é muito importante para construirmos narrativas através da

apropriação da contextualização que possa contribuir ou conduzir a formulação do texto da implementação das políticas ou projetos.

A pesquisa documental vincula-se ao objetivo específico I, que pretendeu analisar o conteúdo e contexto da política referente à educação de tempo integral, desde a sua primeira implementação com proposta indutora do Programa Mais Educação (PME), Programa Novo Mais Educação (PNME), até seu formato atual, o programa Aprender Mais (PAM), proporcionando uma ótica minuciosa e interpretativa dos achados.

Dessa forma, a averiguação do objeto de pesquisa foi sinalizada por documentos nos quais é importante destacar: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2018); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2018); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); e ainda os documentos normativos dos programas de ampliação do tempo escolar: Programa Mais Educação (PME, 2007); Programa Novo Mais Educação (PNME, 2016) e Programa Aprender Mais (PAM), Programa Nacional de Educação (PNE), Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Municipal de Educação (PME).

2.2 A perspectiva avaliativa

O pressuposto metodológico indicado, como já foi mencionado, fundamenta-se na avaliação experiencial embasada por Lejano (2012), na qual se reconhecem as opiniões dos autores envolvidos na pesquisa e as funções que lhes são atribuídas, evidenciadas por meio das narrativas construídas durante esse processo, que se tornam elementos cruciais para o entendimento das percepções concebidas ao longo da trajetória do alargamento da política pública em questão.

No entanto, é importante pautar que, no âmbito de pesquisa e práticas referentes à avaliação de política pública, que se constitui no percurso da história, predominam padrões técnicos que almejam gerar evidências para a averiguação da eficácia, eficiência e efetividade. Refere-se a um parâmetro hegemônico nesse setor, extensivamente propagado e em sintonia com os preceitos econômicos e neoliberais vigentes.

A partir desse ponto de vista, Shiroma (2007) ressalta que, com base no ano de 1990, as avaliações das políticas públicas no Brasil começaram de forma mais intensa a sofrer influências dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que incorporou um parâmetro alicerçado no enfoque positivista, que desvaloriza as subjetividades no processo de coleta de dados na avaliação da política pública.

Assim, essa perspectiva minimiza o saber avaliativo através de embasamentos lineares por meio da averiguação de informações coletadas, que visam a composição restrita de indicativos vinculados somente a finalidades com bases objetivas, tendo como proposta a elaboração de indicadores de resultados em aderência única e exclusiva aos objetivos previamente formulados pela política (eficácia), a relação custo-benefício (eficiência) e a avaliação de impactos (efetividade em relação ao progresso previsto).

Porém, mesmo com o predomínio do arcabouço teórico tecnicista, fundamentado na perspectiva positivista na área de avaliação de políticas públicas, diferentes enfoques vêm se desenvolvendo no período dessas duas décadas, dando origem a avaliações que indicam inovadores trajetos metodológicos e epistemológicos, engendrando-se como alternativas contra-hegemônicas no setor avaliativo.

Nesse panorama, destaca-se a avaliação experiencial de Lejano (2012), que é um pressuposto teórico metodológico que propõe, por meio da amplitude da experiência, promover uma reflexão pelo contexto, considerando que a experiência possui múltiplas dimensões e complexidade.

Partindo dessa perspectiva, estabelecem-se conexões mais efetivas entre texto (política) e contexto (experiências) ao considerar que a política decorre de uma base processual, e não como algo que antecede a ação. Assim, o enlace entre o formal e o cotidiano é muito importante para construirmos narrativas através da apropriação da contextualização que possa contribuir ou conduzir a formulação do texto da implantação das políticas ou projetos.

Por conseguinte, a opção por esse viés avaliativo proposto por Lejano (2012) ocorreu, principalmente, por estar associada à proposição contra-hegemônica, que estabelece ações divergentes das narrativas dominantes. No âmbito dessa ótica, a avaliação propõe apresentar e desvelar questões que as avaliações positivistas não consideram relevantes, como a amplitude da experiência, considerando que o contexto possui múltiplas dimensões e complexidades, e, assim, oportunizar uma visibilidade holística e interpretativa da política em exame.

Condizente com o que relata Arretche (2001), a implementação de uma política pública provoca transformações em sua formulação, pois, durante sua execução, ela sofre profundas interferências dos implementadores. Dessa forma, é necessária a análise das nuances dessa implementação, realizadas em diferentes territórios, realidades sociais, culturais, econômicas e políticas.

Deseja-se que essa proposta avaliativa possa contribuir para que sejam identificadas situações no PAM vistas como imprescindíveis para sua ação e continuidade, da mesma

maneira como períodos em que acontecem descontinuidades no fluxo em relação ao parâmetro da concepção e ação, ou seja, a ruptura ou novo direcionamento do que foi preliminarmente idealizado. Logo, dessa maneira, poderemos prosseguir uma análise com pressupostos de maior amplitude quanto aos componentes políticos, econômicos, sociais, culturais, burocráticos e legais para detectar se as finalidades da política pública poderão ser almeçadas ou se estão acontecendo implicações de interferência e ausência quanto ao aspecto de coerência entre a função fundamental da política versus a concretização da proposta.

Stufflebeam e Coryn (2014) relatam que a avaliação tem como finalidade primordial prover informações necessárias para tomadas de decisão, através de atividades sistemáticas e objetivas, que se ancoram em pressupostos referentes à coleta de dados, análise e interpretação da realidade observada.

De acordo com Gussi (2016), a forma de avaliar as políticas públicas de maneira mais aprofundada envolve dois aspectos principais. O primeiro é o analítico, ligado ao entendimento das políticas dentro do contexto atual do funcionamento do Estado. O segundo é o metodológico, que trata da criação de métodos de avaliação alinhados a uma abordagem mais processual e multidimensional, ou seja, que considere diferentes etapas e pontos de vista ao longo do tempo.

Destarte, Gussi (2008) fortalece o referencial da perspectiva da Avaliação em Profundidade (AP) e aprofunda o viés analítico referente à trajetória institucional dessa diretriz contra-hegemônica, alicerçando-se no conceito de trajetória de Bourdieu (1986). Nessa perspectiva, o autor argumenta que programas e políticas públicas não apresentam uma interpretação unívoca, sendo constantemente reinterpretados conforme as diferentes posições e contextos dos atores envolvidos.

2.3 Levantamento dos dados

Inicialmente foi estabelecida uma pesquisa bibliográfica com suporte em autoras e autores tais como: Shiroma (2007), Bacelar (2000), Libâneo (2011), Michael Young (2007), Leher (1998), Silva (2014) e Santos (2000), Mészáros (2008) e Saviani (2019), Rodrigues (2008), Arretche (2001). Para o entendimento das concepções sobre educação integral e aumento do tempo integral na perspectiva da educação de tempo integral, faz-se imprescindível conhecer os escritos de Anísio Teixeira, principal representante da educação integral no Brasil, além de outros atores como Coelho (2008), Moll (2009), Carvalho (2006) e Arroyo (1988).

Posteriormente, foi realizada uma análise documental com ênfase nos documentos institucionais, leis, decretos, portarias, regulamentações e nas formalidades relativas às modificações e alterações legislativas no setor da política em análise.

Foram utilizados os seguintes procedimentos de análise de dados que seguem demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese das etapas de delineamento da pesquisa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS
Pesquisa documental	Análise documental	Leis, decretos, portarias, documentos, institucionais, regulamentações e atualizações legais.
Estudo Bibliográfico	Pesquisa em materiais já publicados	Livros e artigos.
Pesquisa empírica	Questionários contendo questões abertas e fechadas. Observação	Entrevistas abertas e fechadas.
Produção da Pesquisa	Análise dos dados da pesquisa	Apresentação das conclusões.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 1 sintetiza os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, evidenciando uma abordagem multifacetada que articula diferentes etapas investigativas. A pesquisa documental, fundamentada na análise de leis, decretos, portarias e demais documentos institucionais e regulamentações legais, fornece o arcabouço normativo necessário para compreender o programa em sua dimensão formal.

O estudo bibliográfico, por sua vez, ancora a investigação no diálogo com a produção acadêmica já consolidada sobre o tema. A pesquisa empírica constitui o eixo central da coleta de dados primários, utilizando como instrumentos entrevistas abertas e fechadas com os diversos atores envolvidos (diretores, coordenadores, articuladores e voluntários), além de observações sistemáticas do cotidiano escolar. Por fim, a produção da pesquisa materializa-se na apresentação das conclusões, integrando os dados coletados nas etapas anteriores. Essa triangulação metodológica, que combina análise documental, revisão bibliográfica e pesquisa de campo, confere rigor e consistência ao estudo, possibilitando uma compreensão aprofundada da implementação do Programa Aprender Mais Escola nas instituições investigadas.

Em relação à pesquisa de campo, inicialmente foi realizada uma solicitação, por meio do sistema do Município de Fortaleza, para a concessão de autorização referente à execução das investigações nas duas instituições selecionadas. Após a aprovação, estabeleceu-se contato oficial com os sujeitos envolvidos, que são: diretores, coordenadores, articuladores

e os voluntários (facilitadores/mediadores), mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice B, no qual constam as condições para o início da pesquisa.

Nessa fase, são proporcionadas observações de campo referentes à condução do programa Aprender Mais Escola, principalmente quanto à composição dos conteúdos trabalhados e às suas relações e implicações com as dimensões do currículo, a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico. Busca-se, assim, compreender a aplicabilidade da política de tempo integral do Programa Aprender Mais Escola, em consonância com o terceiro objetivo delineado nesta dissertação.

Em consonância com a pesquisa de campo, foram utilizadas como recurso metodológico entrevistas realizadas com os sujeitos da investigação em duas escolas escolhidas para o estudo, ambas situadas no bairro Mondubim. A preferência técnica por entrevistas deve-se à propensão desse recurso metodológico em oportunizar uma intensificação do entendimento em relação às percepções, vivências e sentidos referentes aos colaboradores quanto ao objeto da pesquisa. De acordo com Minayo (2012), a entrevista se corporifica como um procedimento relevante na pesquisa qualitativa, devido a viabilizar tanto variáveis objetivas como subjetivas do contexto estudado, expandindo a esfera interpretativa na elaboração de dados mais ricos e contextualizados.

Portanto, é necessário enfatizar que os sujeitos da pesquisa exercem uma função primordial, já que os resultados alcançados se sustentam em suas visões acerca do objeto investigado. Partindo desse pressuposto, optou-se pela escolha de colaboradores que atuam na ponta da implementação do programa, que são: diretores, coordenadores e voluntários (facilitadores/mediadores), visto que tais atores detêm saberes e experiências relevantes a respeito da política analisada.

Para preservar a identidade dos indivíduos envolvidos na pesquisa, optou-se pela utilização de pseudônimos no decorrer do estudo, adotando-se nomes de educadores oriundos do meu contexto familiar. Esse procedimento, além de assegurar o anonimato ético dos sujeitos da pesquisa, corporifica-se como uma maneira de valorização àqueles que colaboraram para a edificação do meu percurso profissional, acadêmico e, ademais, ao estímulo à escolha de minha profissão.

2.4 Caraterização das escolas

A pesquisa foi realizada na cidade de Fortaleza, em instituições escolares públicas municipais distribuídas em cinco distritos, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Quadro 2 – Quantidade de escolas por distrito

PARQUE ESCOLAR – 2025						
DIST	TOTAL	ETP	ETI	ANE	CEI	CRP
DIST 1	76	42	3	0	22	9
DIST 2	67	31	4	0	24	8
DIST 3	99	48	6	0	22	23
DIST 4	122	51	7	1	42	21
DIST 5	147	57	11	5	39	35
DIST 6	106	46	6	1	37	16
REDE	617	275	37	7	186	112

Fonte: realizado pela autora (2025).

O município possui um parque escolar com 617 escolas. Dentre essas, 37 são escolas de tempo integral e 275 são escolas de tempo parcial. O distrito V foi selecionado para a realização do estudo por se tratar de um dos territórios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Partindo do pressuposto de que, em contextos de maior fragilidade social e econômica, onde estão situados os bairros mais pobres, a instituição escolar assume uma função ainda mais necessária, não somente como um ambiente de ensino formal, mas como um local de proteção social e de promoção aos direitos básicos, como: alimentação, cultura e lazer, podendo assim contribuir para amenizar as desigualdades, injustiças e exclusão social.

Tomando como referência esse critério, mapeamos as escolas de Ensino Fundamental I e, posteriormente, iniciamos nossa pesquisa através de uma entrevista com uma profissional do distrito V envolvida diretamente com o programa Aprender Mais Escola. O objetivo foi colaborar na definição das instituições participantes da pesquisa.

Depois da escolha dessa regional, mapeamos todas as escolas inseridas nesse território e, a partir dessa ação, visitamos o distrito V com o propósito de buscar ajuda técnica para a escolha das duas escolas, buscando, através da escuta dialógica, profissionais que nos ajudassem nesse processo. Vale expor que esse momento foi organizado em duas etapas. Na primeira, fomos atendidos pela gerente de ensino, para quem pontuei os esclarecimentos da finalidade da pesquisa, e juntas escolhemos dois lócus da pesquisa: um situado no Bairro do Mondubim e o outro no Bairro da Granja Lisboa.

Posteriormente, considerou-se prudente, antes de iniciar o processo de solicitação para pesquisa de campo, efetuar uma visita ao território onde as escolas estão inseridas, com o intuito de familiarizar-se com o contexto local. Contudo, verificou-se que a EM Marcondes Lima apresentava inviabilidade para participação em razão de sua localização muito distante, enquanto a outra instituição não apresentou qualquer impedimento para a realização da pesquisa, cujo nome dado foi EM Adalberto Freitas.

Diante desse impasse em relação à escolha de uma das escolas, retornamos ao distrito V, onde novamente fomos atendidos pela gerente de ensino. Na ocasião, dialogamos sobre as dificuldades logísticas identificadas na escola situada na Granja Lisboa para a efetivação da pesquisa. Partindo desse entendimento, ela nos encaminhou para uma técnica responsável pelo Programa Aprender Mais Escola, que colaborou na definição da escola participante, denominada de EM Stela, considerando as particularidades previamente observadas. Aproveita-se o ensejo para salientar, sendo imprescindível, o excelente atendimento que esses profissionais possibilitaram a minha pessoa e a contribuição com a escolha das instituições escolares para a pesquisa.

2.5 Lócus da pesquisa

As duas instituições que constituem os espaços de pesquisa estão situadas no bairro Mondubim, na região oeste da capital de Fortaleza, e apresentam baixo IDH: (0,2328), detalhadamente: IDH-Educação (0,9474); IDH-Longevidade (0,1746); IDH-Renda (0,0763); segundo dados do Censo de 2010 do IBGE. As instituições acolhem estudantes das áreas periféricas de Fortaleza e implementam o programa Aprender Mais Escola.

Quadro 3 – Matrículas no programa Aprender Mais Escola

	ESCOLA A F	ESCOLA S M
Ano	Estudantes matriculados	Estudante Matriculados
2024	539	90
2025	673	90

Fonte: produzido pela autora (2025).

O Quadro 3 apresenta o quantitativo de matrículas no Programa Aprender Mais Escola nas duas instituições investigadas, evidenciando diferenças significativas no alcance do programa em cada unidade escolar. A Escola A F demonstra uma participação expressivamente

maior, com 539 estudantes matriculados em 2024 e um crescimento considerável para 673 em 2025, o que representa um aumento de aproximadamente 25% no período.

Em contraste, a Escola S M mantém um número substancialmente menor e estável de participantes, com 90 estudantes matriculados em ambos os anos. Essa disparidade pode estar relacionada a diversos fatores, incluindo diferenças na capacidade física das instituições, na demanda da comunidade atendida e nas estratégias de implementação do programa em cada contexto. Vale ressaltar que, embora ambas as escolas estejam localizadas no bairro Mondubim, uma região caracterizada por baixo IDH (0,2328), e atendam populações de áreas periféricas de Fortaleza, os dados sugerem dinâmicas distintas de adesão e funcionamento do Programa Aprender Mais Escola, aspectos que merecem atenção na análise das políticas de ampliação da jornada escolar no município.

O primeiro lócus da pesquisa é a E.M. Adalberto Freitas (AF), que começou o seu atendimento no ano de 1971, sendo construída para atender à necessidade da população do bairro e das adjacências, pois, na época, essa região possuía apenas uma escola. Atualmente, recebe 328 alunos no Ensino Fundamental I nas séries iniciais, matriculados no contraturno.

O segundo lócus é a Escola Municipal Stela Magalhães (EM), instituída no ano de 1993, em decorrência da implantação de um conjunto habitacional na região. A escola foi edificada com o objetivo de atender à nova demanda populacional e, atualmente, conta com 90 alunos matriculados no Programa de Ampliação da Jornada Escolar (PAM).

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP), em 1994 foi construído um polo de lazer (areninha) ao lado da Escola EM S M, que conduziu para uma melhor qualidade de vida as famílias da comunidade. Essa estrutura ampliou a acessibilidade à escola “e também proporcionou maior segurança para a população, devido à presença constante de policiais militares”.

Esse polo de lazer (areninha) é uma das modalidades do viés de tempo integral ofertado pelo Programa Aprender Mais, como já mencionado na introdução deste trabalho. Além desse segmento exposto, temos outras modalidades, como o Aprender Mais Escola (PAM), que é o objeto do estudo da pesquisa.

O delineamento metodológico apresentado neste capítulo evidencia a complexidade inerente à avaliação de políticas públicas educacionais, especialmente aquelas que se propõem a transformar estruturalmente o tempo e o espaço escolar. A triangulação de métodos (análise documental, entrevistas e observação participante) aliada à adoção de uma perspectiva avaliativa experiencial, possibilita uma compreensão multidimensional da implementação do Programa Aprender Mais Escola nas duas instituições investigadas.

3 ESTADO NEOLIBERAL, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A próxima seção apresenta as complexas implicações de embates em relação ao Estado, à economia e às políticas públicas ao longo do processo histórico do Brasil, principalmente com o avanço do neoliberalismo, que vem trazendo um declínio nas atuações das políticas públicas, aumentando as desigualdades sociais e a precarização do trabalho, principalmente das classes populares.

Nesse cenário, observa-se a construção de uma agenda global estruturada por organismos multilaterais, fundamentada em princípios mercadológicos, que vem redefinindo projetos e políticas educacionais vinculados à internacionalização das políticas, configurando novos delineamentos sobre educação, principalmente na educação básica. Desse modo, consolida-se uma nova ótica, pautada em critérios de "eficiência", que influencia diretamente na concepção de Educação de Tempo Integral quanto aos seus objetivos e finalidades.

3.1 Estado, neoliberalismo e políticas públicas: a reconfiguração do papel estatal

As políticas públicas, como um campo de conhecimento, buscam analisar o “governo em ação”, representando o conjunto de ações e inações que se manifestam por meio de decisões e programas do governo para solucionar ou mitigar problemas de interesse coletivo. Constituem-se, portanto, em um mecanismo crucial para o direcionamento e a concretização das prioridades sociais por meio da mobilização de recursos e da definição de regras para a atuação estatal em diversas áreas, como saúde, educação, economia e segurança (Souza, 2006).

Dessa forma, o planejamento governamental é essencial nesse traçado para articular as possibilidades de atender às particularidades do Brasil, devido às suas diversidades geográficas, culturais e econômicas, sendo que esses fatores implicam, em muitas ocasiões, complexidade ou até mesmo inadequação em realizar planos ou programas nacionais.

Entretanto, é imprescindível, para pensar nesse feito, compreender a estrutura do Estado inicialmente, para o qual permanece enraizada a herança da historicidade da sociedade brasileira, em que os interesses privados têm prevalecido, em contraposição à coletividade, mesmo mediante transformações econômicas pelas quais passou. A cultura patrimonialista, as práticas coronelistas e clientelistas condicionam de forma personalista e opressora as formas como o Estado se configura, na maioria das vezes, principalmente nos pequenos e médios

municípios, como nos lembra Costa (1996), no artigo intitulado A Ressignificação do Local: o imaginário político brasileiro pós-1980.

Assim, em busca de explicar o domínio dos interesses privados sobre a coletividade, Costa irá afirmar que o Brasil, desde sua formação até o presente século XXI, mesmo com as transformações econômicas e sociais pelas quais passou, manteve a cultura patrimonialista institucionalizada e vem se adequando às novas relações de poder: “[...] o certo é que o conceito continua operante no Brasil, onde a prática política é ainda muito afeita à mistura entre afetos políticos e privados” (Schwarcz, 2019, p. 68). A história brasileira, portanto, tem sido marcada pelo patrimonialismo, responsável por consolidar, de maneira personalista e autoritária, a forma como lidamos com o Estado.

Bacelar (2003) afirma a indispensabilidade de recorrer à história para compreender o dia de hoje. Lilia Schwarcz (2019) nos faz lembrar a escravidão no Brasil, onde essa não só fomentou um sistema econômico, mas moldou condutas e definiu desigualdades sociais.

De acordo com Schwarcz (2019, p. 39), “enquanto persistir o racismo, não poderemos falar de uma democracia consolidada”. A autora considera o passado nacional como um fantasma histórico e o atual movimento político conservador como uma peça na desvalorização de pautas e lutas em prol de uma sociedade democrática e menos desigual.

É oportuno também frisar que o Estado, no decorrer de sua formação, é utilizado estrategicamente pelo modelo econômico propositivo para o contexto em que está inserido, com a pretensão de adequar a demanda exigida do capital, que está em consonância com os meios de produção vivenciados. De acordo com Bacelar (2000), é fundamental compreender que o Estado contemporâneo tem estreita relação com o percurso da história, onde a economia prevalece em detrimento do social, conferindo a ele um status de fazedor, e não regulador, de políticas públicas.

No entanto, o Estado regulador é utilizado como estratégia para manutenção do sistema produtivo ou adequação ao sistema capitalista. Um exemplo clássico é datado no período da industrialização, no qual o Estado promoveu interferência na economia para regular o trabalho assalariado, implementando o salário-mínimo na legislação trabalhista, uma medida que perdura até os dias atuais. Em outro momento importante, o Estado atuou de forma vigorosa por meio de medidas protecionistas para o café, que, à época, era o produto hegemônico da economia.

Paulani (2010) traz uma retrospectiva histórica na busca de compreender o processo de inserção da economia brasileira no movimento de acumulação capitalista em nível mundial,

indicando o papel do Estado na condução das políticas sociais, em busca de um país mais igualitário, uma vez que:

É o Estado que tem em suas mãos as condições para transformar esse cenário e tornar efetiva a segunda possibilidade que o país parece ter para ganhar autonomia em seu processo de desenvolvimento. Na ausência dessa transformação, o país continuará na mesma trilha da inserção dependente que abriu há mais de 500 anos e que vai se transformando de tempos em tempos mantendo-nos no mesmo lugar. Não será possível então manter as modestas conquistas sociais conseguidas na última década, menos ainda avançar na direção desejada, de um país mais igualitário, com uma fratura social menos exposta, com direitos verdadeiramente universais (Paulani, 2010, p. 102)

É indiscutível o que auferimos dessa narrativa brasileira alicerçada pelo Estado brasileiro: é uma nação que chegou à oitava maior economia do mundo e, ao mesmo tempo, mantém uma sociedade fragmentada por um complexo apartheid social, em relação a outros países com formação similar. Na verdade, herdamos um país com uma grande vitalidade econômica que talvez se torne um exemplo de êxito econômico na história do século XX e, ao mesmo tempo, profundamente fraturado, com 2/3 da sua população fora do mercado de trabalho. “É esse Brasil fraturado que enfrentamos nessa nova era” (Bacelar, 2000, p. 04).

O neoliberalismo, enquanto fundamento ideológico e teórico, despontou na década de 1940, em conflito efervescente com as propostas do Estado de Bem-Estar Social e com propósitos keynesianos referentes principalmente aos “benefícios de produtividade” e aos “direitos sociais” concedidos à classe operária. Seu pressuposto basilar é a liberdade do mercado, que é visto como lei soberana, tendo como pensador principal Friedrich Hayek, ao lado de colaboradores como Milton Friedman e Karl Popper.

Segundo Milton Friedman (1977), a liberdade econômica é fundamental para garantir a liberdade política, que, por sua vez, deve funcionar segundo os mesmos princípios que orientam a troca de mercadorias no mercado.

Nesse estágio inicial, as ideias contidas nessa doutrina liberal-monetária ortodoxa ainda não se configuravam em um cenário propício para o seu desenvolvimento, uma vez que o contexto econômico hegemônico da burguesia se beneficiava do modelo do Estado "provedor" para assegurar a viabilidade da acumulação do capital. Dessa maneira, não se estabeleciam condições propícias à mudança de paradigmas em relação ao pensamento econômico.

Somente a partir de 1970, o neoliberalismo ressurgiu com maior força, como resposta às crises econômicas desse período e ao esgotamento do padrão keynesiano, que se mostrou ineficaz em amenizar os impactos da inflação e promover o crescimento econômico.

Nesse panorama, essa doutrina passou a ser vista como a única alternativa para a humanidade, desqualificando fundamentos socialistas e progressistas, concebidos como utópicos para resolver os dilemas da nova conjuntura produtiva determinada pela concorrência, pelas leis do mercado e pelo desemprego estrutural.

Como consequência, estabeleceu-se um consenso no qual é inviável contestar esse redimensionamento econômico, na medida em que tais mudanças manifestam-se como legítimas, gerando um senso comum que naturaliza a incontornável facticidade da economia. Em virtude disso, o máximo que se poderá “realisticamente” pretender será assimilar tais mudanças e delas tirar algum proveito prático (Shiroma, 2007, p. 46).

Com base nesse entendimento, é necessário pautar que os países pioneiros na adoção da doutrina neoliberal foram a Inglaterra, sob liderança de Margaret Thatcher, e os Estados Unidos, com Ronald Reagan. Ambos desenvolveram políticas de liberação econômica, privatização e redução do papel do Estado na economia, direcionando um modelo que auxiliaria de orientação para outras nações.

Já em meados da década de 1990, marcada por sucessivas crises do sistema produtivo e financeiro de forma globalizada, constata-se um movimento de reorganização e reconfiguração do capital, no qual o neoliberalismo se consolidou como paradigma hegemônico das políticas econômicas e sociais. Nesse contexto, ampliou-se a proliferação de reformas estruturais em diferentes países, especialmente na América Latina, como o Brasil, repercutindo também de forma relevante no setor educacional.

A retratação ideológica, organizada por esse consenso, implementou políticas delineadas para atender as demandas do capital, o que resultou no enfraquecimento das instituições públicas e na perda de direitos da classe trabalhadora. Dessa maneira, reproduziram-se de forma hegemônica os interesses das classes privilegiadas, ao mesmo tempo em que se dificultava a efetivação de políticas sociais de maior amplitude que atendam de forma mais significativa às classes desfavorecidas.

Como se não bastasse, ainda se faz necessário ressaltar a crise econômica que se instaurou no Brasil desde 2014 e perdura até os dias atuais, evidenciando as desigualdades sociais, levando o PIB a despencar de um crescimento anual de 7,6% em 2010 para 0,1% em 2017, consumindo os empregos formais e endividando as famílias. Diante desse cenário, Fagnani (2017, p. 17) nos alerta que:

O arcaico voltou a dar as caras sem pudor, dessa vez com um sócio menor de uma coalização política, financeira e empresarial. A utopia pode ter eclipsado a realidade,

à cristalina e clara, de que a democracia e a cidadania social são corpos absolutamente estranhos ao capitalismo brasileiro.

Assim, diante dos fatos mencionados, fica nítido que a crise brasileira iniciada desde 2014, e com desdobramentos em anos consecutivos, acentuou as desigualdades sociais, o desemprego estrutural e a concentração de poder da classe burguesa, deixando nítida a fragilidade das políticas públicas em enfrentar tais dilemas.

No ano de 2016, após o golpe de Estado no Brasil, mesmo com o neoliberalismo já tendo sido consolidado, foi observado o avanço de sua influência em razão do que abriu caminho para as reformas ultraliberais.

De 2016 a 2018, foram aprovadas a lei do teto fiscal, que determinou o engessamento das despesas públicas por 20 anos, a reforma trabalhista, que atacou frontalmente direitos conquistados em dezembro de 2018 foi homologada pelo ministro da Educação a Base Nacional Comum Curricular, que assumiu a pedagogia das competências com referência obrigatória para definição do currículo da educação básica brasileira. Mais uma vez, a política educacional em relação aos currículos atuou no sentido de aligeiramento dos conhecimentos escolares e seu atrelamento às demandas pragmáticas da cotidianidade contemporânea (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 107).

Todavia, faz-se urgente na modernidade repensar sobre um modelo de desenvolvimento capaz de unificar o crescimento econômico à exploração eficaz e racionalizada dos bens naturais que se ajustem às novas demandas da sociedade e, dessa forma, promover uma mudança de paradigmas que contribua com a equidade e justiça social das classes menos favorecidas da população.

Partindo desse pensamento, constata-se que o Brasil passou por mudanças relevantes econômicas no decorrer de seu percurso histórico. Nos anos 1920, "era um país rural e agrícola. O censo de 1920 revelava que 30% da população brasileira vivia nas cidades e 70% no campo. Cinquenta anos depois, ocorria o reverso: 70% nas cidades e 30% no campo". Na fase até 1930, o modelo econômico vigente era agrícola.

Já no período de 1980, o Brasil possuía o oitavo PIB industrial do globo, repercutindo em uma posição industrial média, em que a maioria da população residia nas cidades (Bacelar, 2000). É de suma importância a compreensão de todo esse percurso inicial para entender as características e peculiaridades da formação do Estado que foram sendo categorizadas no trajeto.

O próximo assunto diz respeito à construção de uma agenda global estruturada por organismos multilaterais, com base em fundamentos mercadológicos, que direciona políticas educacionais neoliberais. Essa agenda vem redefinindo projetos educacionais vinculados à

internacionalização da política, configurando novas concepções sobre educação, trazendo mudanças, principalmente na educação básica, no que se refere aos seus objetivos e finalidades.

3.2 A agenda global e o currículo instrumental: o neoliberalismo nas políticas educacionais

Diante desses fatos, é necessário compreender as configurações do processo do capital, suas complexidades e conexões, e também seus antagonismos e os conflitantes processos sociais que os envolvem. Entender o arcabouço de uma política pública significa compreender o projeto social de Estado de forma ampla em que ela está inserida (Shiroma, 2007).

Dessa forma, o Estado atua como um poder que, todavia, proveniente da sociedade, se situa sobre ela. As políticas públicas decorrentes dessa condução reproduzem essa ligação de forças, sendo que, através dessa disputa, erguem-se as possibilidades com a finalidade de o Estado efetuar sua função social, ainda que isso ocorra em uma sinergia instável de acordo com acordos e compromissos.

É estratégia a importância das políticas públicas de caráter social- saúde, educação, cultura, previdência, singularidade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista. Por outro lado, revelam as características próprias de intervenção de um Estado submetido aos interesses do capital na organização e na administração da república e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social (Shiroma, 2007, p.8)

Partindo dessa perspectiva, as políticas educacionais, segundo Shiroma (2007, p. 9):

Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados a produção e a reprodução das formas particulares da organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *locus* privilegiados.

Assim, Shiroma (2007) relaciona o enfoque da esfera educativa ao enlace com os paradigmas produtivos, na medida em que as políticas educacionais se ajustam aos arranjos sociopolíticos vigentes. A partir desse delineamento, a escola estabelece, em seu âmbito formativo e comportamental, o fortalecimento de ações educacionais que contribuem para a configuração de aptidões orientadas às exigências e padrões definidos pelas classes dominantes, os quais foram plasmados ao longo do processo histórico em que estão inseridos.

Com o advento da internacionalização da política, processo introduzido na conjuntura da globalização, consolidou-se a formação de grupos econômicos com modelos de

organizações peculiares, associadas às maiores potências mundiais. Por meio de políticas internacionais estabelecidas por entidades multilaterais relacionadas com essas potências, são pautadas uma agenda global para educação, que institui documentos que se materializam em recomendações, projetos e programas que, em consonância com variados instrumentos administrativos de articulação com os países de menor desenvolvimento econômico, através de congressos e encontros internacionais, direcionam um projeto educacional de caráter global, como podemos destacar: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), que encaminhou um novo parâmetro educacional denominado “Educação Para Todos”, que condiciona um embate na construção de caminhos e ressignificações em relação à Educação Básica, “[...] que se desloca de uma concepção marcada pela perícia, típica do capitalismo industrial, para outra ancorada na meritocracia” (Silva, 2016, p. 676).

Assim, incluem-se nos indivíduos valores ordenados da sociedade de informação, como o individualismo, enquadrando a educação em um viés individualista e competitivo. Nesse novo redirecionamento da organização dos meios de produção, atenuam-se valores como solidariedade e estabelecem-se vínculos com a meritocracia, que atribui aos sujeitos a responsabilidade pelo êxito ou fracasso no contexto escolar e na vida. Diante disso, revela-se um descompasso entre a defesa de qualidade e da promoção da equidade, vinculadas nas diretrizes internacionais estabelecidas nesse consenso, e as possibilidades de uma oferta educacional que se pretenda emancipatória.

Quanto às políticas oficiais, os estudos vêm apontando que as políticas educacionais desenvolvidas nos últimos anos têm sido motivadas por diretrizes desses organismos internacionais, as quais condicionam relevantes influências nos objetivos e finalidades da escola e também na elaboração dos currículos. Essas políticas impulsionam a transfiguração da escola como localidade de elaboração cultural e científica, ocasionando a depreciação do saber escolar, trazendo um novo enquadramento da composição das políticas educacionais, principalmente da educação básica, sendo direcionadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), principalmente em países periféricos como o Brasil, trazendo consequentemente a implementação de um currículo de resultados ou instrumental (Libâneo, 2016).

É nesse alinhamento que se estabelece, em esfera mundial, um modelo de políticas sociais de alívio à pobreza que surgiu desde 1990, como já foi dito anteriormente, e vem aumentando sua influência com o avanço do neoliberalismo, que desconsidera a dimensão formal mais abrangente da instituição escolar. Essa ótica utilitarista minimiza o currículo a conteúdos condicionados ao cumprimento de “necessidades básicas de aprendizagem”,

enquadrando o conhecimento escolar como um resultado quantificável da aprendizagem nivelada. Tal configuração vincula-se a um currículo instrumental, que ameniza o papel da escola ao atendimento de necessidades imediatas do mercado de trabalho. A vinculação do processo educativo a conteúdos mínimos e à lógica da aprendizagem padronizada intensifica a mercantilização da educação e transfigura a ambiência escolar em um local de treinamento, fragilizando sua perspectiva emancipatória e social.

Partindo dessa perspectiva, a proposta de educação integral com aumento do tempo escolar surge sob a compreensão de que a escola necessita transformar sua função habitual, delegando outras modalidades não especificamente escolares, isto é, papéis de educadora e protetora. Nesse cenário, a educação integral é considerada uma base processual que amplia diversas dimensões formais de ensino do estudante, “cujo objetivo é a formação integral numa jornada ampliada por meio da oferta de atividades diversificadas articuladas com o projeto pedagógico” (Brasil, 2009, p. 18). Essa proposta, no entanto, insere-se nos contínuos dilemas teóricos e políticos da educação, que refletem embates sobre os objetivos e as complexas concepções de qualidade de ensino (Libâneo, 2011).

É justamente nesse contexto que a escola, assumindo responsabilidades além de educadora, como protetora, materializa um desvio em sua função. Assim, a qualidade de ensino se transforma e não se volta para a formação crítica e ampliação dos processos psíquicos superiores. Ao contrário, ela se centra em habilidades práticas, conforme apontam os próprios documentos oficiais.

Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para promoção e ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem (Brasil, 2009, p. 10).

Partindo desse entendimento, percebe-se um deslocamento do que havia sido configurado como educação integral de tempo integral, pautada pelos clássicos, trazendo o esvaziamento do currículo. Como destaca Libâneo (2016, p. 47):

A escola se reduz a atender conteúdos mínimos de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance aprendizagem como produto.

Esse fato é observado quando, em 2016, o MEC anunciou um novo formato para o Programa Mais Educação (PME). O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído

com a justificativa de que, aproximadamente, 50% das escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) não alcançaram a meta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2016). Esse índice utiliza como indicador as notas de Matemática e Língua Portuguesa na Prova Brasil (do 5º ao 9º ano). O foco nessas duas áreas de conhecimento levou a um reducionismo no currículo anteriormente traçado pelo PME.

Em suma, a influência crescente da agenda global e a lógica neoliberal nas políticas educacionais resultaram em um claro deslocamento dos objetivos da escola, que migra da esfera da formação humana integral para a satisfação das demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa transfiguração materializa-se na consolidação de um currículo instrumental, focado em resultados quantificáveis e na minimização de conteúdos que estimulem o pensamento crítico e a autonomia. Tal perspectiva, ao simplificar o processo educativo e impor uma visão de educação como “produto” (Libâneo, 2016), fragiliza a capacidade da escola de promover a equidade e a emancipação social, perpetuando, em última instância, as desigualdades estruturais que o capital busca reproduzir.

3.3 Educação integral *versus* educação em tempo integral: disputas de conceito e trajetória histórica

A Educação de Tempo Integral é um tema que vem alcançando projeção no contexto atual no País, devido aos diferentes formatos e projetos de ampliação do tempo escolar que vêm sendo contemplados nos vários territórios que compõem as regiões brasileiras. No entanto, é importante salientar que o advento dessa educação remete à Antiguidade clássica, como na modernidade e contemporaneidade. No entanto, é crucial distinguir a simples ampliação do tempo de permanência na escola (Escola de Tempo Integral) da concepção de formação humana (Educação Integral).

Neste sentido, é necessário entender que é inexistente uma concepção de educação integral hegemônica, pois, no decorrer da historicidade, pode-se visualizar diversas narrativas a respeito do desenvolvimento pleno do indivíduo, distinguindo-se mediante finalidades políticas e ideológicas do viés epistemológico em que ela está inserida. Dessa forma, com base nos estudos sobre a educação integral no Brasil, constata-se que, a partir do movimento escolanovista, no ano de 1932, a educação integral teve seu marco legal no Brasil, que reiterou referências à educação integral, sublinhando a ideia do direito a uma educação pública que alcançasse diversas dimensões da formação humana. A partir dessa ação, o debate acerca da escola em tempo integral ganhou contornos políticos e pedagógicos.

O principal documento produzido por esses intelectuais foi o Manifesto dos Pioneiros (1932), que propõe uma educação integral no Brasil, apoiada em um enfoque público, laico, gratuito e universal, aspirando uma formação humana em suas várias grandezas e a incorporação da escola com o corpo social, inserida com assuntos contemporâneos. Esse manifesto divulgou a inquietação com o atraso da educação no Brasil e evidenciou a função primordial do Estado na difusão da educação pública.

Dentre esses pensadores, o mais importante foi Anísio Teixeira, cuja proposta de educação de tempo integral foi implementada no Brasil na década de 1950. Ele defendia uma escola pública para todos, aspirando oportunizar à criança uma educação de tempo integral, por meio de atividades educativas, cuidados com a higiene, assistência médico-odontológica e alimentação.

Assim, instituiu a primeira escola de tempo integral, com atividades curriculares que eram executadas nas respectivas Escolas-Classe no turno básico e nas Escolas-Parque no contraturno, sendo desenvolvidas as tarefas educativas e socioeducativas, tendo uma perspectiva ampla de educação, englobando currículos plenos, significativos e interligados com as comunidades locais. Também dispunha de uma infraestrutura com uma biblioteca, ginásio de esportes com piscina, um auditório, um pavilhão atribuído às oficinas de atividades para o trabalho (rádio, jornal e grêmio estudantil) e um teatro ao ar livre.

Essa experiência visionária (Anísio Teixeira) ilustra o ideário de Educação Integral. Em contraste, a Educação em Tempo Integral, em sua definição mais técnica, podemos caracterizá-la com o aumento da jornada escolar, em consonância também com a ampliação do currículo, podendo acontecer no mesmo ambiente educacional ou então em locais com atividades suplementares ao currículo, delineados em espaços variados, que somente será relevante quando oportunizar elos processuais entre o ensino e a aprendizagem, com competência de contribuir com o currículo da instituição escolar no atendimento da formação dos estudantes na perspectiva da educação integral, através de práticas e contextos que promovam avanços significativos no seu desenvolvimento de forma ampla. Portanto, a ampliação da jornada:

[...] com a promoção de mais atividades planejadas e adequadas à face do desenvolvimento do estudante, proporciona um grande potencial para as aprendizagens esperadas, de forma a desenvolvê-las e consolidá-las. Amplia-se também as possibilidades de interação dos estudantes com os estudos com os colegas, com os professores e com o desenvolvimento de sua autonomia, responsabilidade e autocuidado (Fortaleza, 2015, p. 15).

Retomando a trajetória histórica de forma gradual, na modernidade, outros modelos de práticas referentes à Educação Integral foram surgindo na agenda das políticas públicas da Educação Integral, na busca pela ascensão da qualidade da educação e, concomitante, à preservação plena das crianças em circunstância de vulnerabilidade social, dos quais é importante sinalizar: o Centro Educacional Elementar (CEE), em Brasília, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) e o Projeto Burareiro de Educação Integral.

Vale mencionar que essas experiências, em sua maioria, foram implementadas de forma descontínua e fragmentada. Em consonância com essa realidade, o debate sobre Educação Integral foi restabelecido na contemporaneidade e, por meio da iniciativa do Governo Federal, no ano de 2007, foi instituída a Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2007, 2010), o Programa Mais Educação, tornando-se a base para uma política de Estado voltada para a educação integral no Brasil, integrando as ações do Estado e dos municípios, com a proposta de implementação de inúmeras práticas com fins de restauração das escolas, com o princípio de superar os problemas de ordem educacional, apresentando um novo direcionamento, legitimado no pressuposto do ensino em tempo integral, além de manifestar as vivências de municípios, estados e composição societária que estão envolvidos na atividade de edificar os subsídios para promover a concretização da educação integral.

A proposta pedagógica do PME foi construída a partir das “mandalas de saberes”, que mais se aproxima do ideário do Manifesto dos Pioneiros da Educação, a qual se justifica por ser a mandala um símbolo da totalidade. O símbolo aparece em diversas culturas primitivas e modernas e representa a integração entre o homem e a natureza: “[...] ela foi escolhida por representar inúmeras comunidades” (Brasil, 2009, p. 23).

No ano de 2016, o programa foi alterado pelo Novo Mais Educação (PNME), que também é de responsabilidade federativa e buscava maximizar o tempo de permanência dos alunos na escola, porém trazendo um novo reenquadramento do currículo do que inicialmente traçado por essa política de indução, restringindo-se principalmente às disciplinas do fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2018, com a extinção do PNME, foi instituído o Programa Aprender Mais, que vem buscando dar continuidade às ações voltadas à melhoria do processo ensino e aprendizagem, dentro da perspectiva de ampliação da jornada escolar, tendo prioridade, como o programa antecessor, as disciplinas de fortalecimento da aprendizagem.

A análise desenvolvida neste capítulo revela a complexidade das relações entre Estado, economia e políticas educacionais no contexto brasileiro, evidenciando como a hegemonia neoliberal tem reconfigurado não apenas as estruturas de financiamento e gestão da

educação pública, mas também os próprios sentidos atribuídos à formação escolar. O deslocamento da concepção de educação integral, tal como proposta pelos pioneiros da educação, em direção a um modelo instrumental focado em resultados mensuráveis através de avaliações padronizadas, expressa a subordinação crescente das políticas educacionais à lógica mercantil e às demandas imediatas do capital.

Este processo, longe de ser natural ou inevitável, resulta de escolhas políticas que privilegiam determinados interesses em detrimento de um projeto educacional que busca a emancipação dos sujeitos envolvidos. A compreensão desse panorama teórico-conceitual é fundamental para a análise da trajetória específica da política de tempo integral em Fortaleza, que será abordada no capítulo seguinte, permitindo identificar em que medida o Programa Aprender Mais Escola reproduz ou resiste às tendências hegemônicas que caracterizam as políticas educacionais contemporâneas.

4 TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL: DO ÂMBITO FEDERAL AO MUNICIPAL

Na sequência, a seção aborda o ordenamento legal no Brasil referente à Educação de Tempo Integral, como também o referencial normativo dos documentos: Programa Mais Educação (PME), Programa Novo Mais Educação (PNME) e Programa Aprender Mais (PAM). A intenção é aprimorar o saber e otimizar o desenvolvimento do estudo, atendendo ao objetivo específico (1) Mapear a trajetória institucional dos Programas Federais de Tempo Integral ao Programa Aprender Mais em Fortaleza.

4.1 Fundamentos e marcos legais da educação em tempo integral no Brasil

Os fundamentos da educação integral reconhecem a condição multidimensional dos estudantes, ultrapassando os limites do parâmetro somente do âmbito cognitivo. Nessa conjectura, a ampliação do tempo escolar constitui novas oportunidades e condições em busca de aprendizagens relevantes e transformadoras. Esses preceitos estão expressos na legislação educacional e nas orientações dos programas federais: Mais Educação e Novo Mais Educação, bem como no Aprender Mais Escola, que é o objeto de pesquisa deste estudo.

Assim, a Educação de Tempo Integral apoia-se em documentos legais do âmbito nacional, os quais merecem destaque na legislação brasileira, que pode ser identificada na Constituição Federal (1988), conforme o artigo 205, que designa a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, a ser promovida com o amparo da sociedade, buscando o desenvolvimento integral do indivíduo, como também a sua capacidade para atender aos postos de trabalho e o desempenho da cidadania (Brasil, 1988).

Nesse contexto, esse documento atribui responsabilidade conjunta da família, do poder público e da sociedade para homologar o direito à promoção da educação de qualidade. Mais adiante, a Lei nº 8.069/1990, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 53, inciso IV, regulamentam a exigibilidade do acesso e permanência do estudante na instituição escolar, alinhando-se ao propósito do desenvolvimento integral.

Para tanto, necessita de uma maneira particular de proteção e, assim, sugere um conjunto estruturado e articulado de medidas voltadas à atenção a essa demanda educacional. Seguidamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 34, parágrafo 2º, sinaliza “que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo

integral, a critério dos sistemas de ensino”. Enquanto no artigo 87, parágrafo 5º, expõe que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das escolas públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral” (Brasil, 1996).

Partindo desse alinhamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída no ano de 2017, é considerada um texto-base que estabelece, ao longo da escolarização da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), as aprendizagens fundamentais que os estudantes devem adquirir, reiterando o comprometimento com a educação integral, destacando que:

Sem depender do período da carga horária escolar, a noção de educação integral por meio da qual a BNCC está alinhada trata da elaboração intencional e orientada de práticas educativas que fomentem aprendizagens integradas com as exigências, as possibilidades e interesses dos estudantes, além dos dilemas da sociedade atual (Brasil, 2017).

Subsequente, a Lei nº 10.172/2001, que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001 a 2010) de Fortaleza, preconiza na meta 21 a ampliação progressiva do itinerário escolar para um tempo letivo em torno de 7 horas regulares. Em sequência, o novo PNE (2014-2024), em sua meta 6, indica a oferta da “Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica”.

Partindo desses pressupostos, a finalidade da educação deve ser compreendida ao longo da vida, sendo essencial considerar a educação formal como possibilidade emancipatória inovadora, com vínculo e significado, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes através da educação de tempo integral. Entretanto, é de suma importância que a implementação dessas políticas indutoras seja pautada por meio de princípios "verdadeiramente democráticos e de direitos" que contribuam para amenizar as desigualdades e injustiça social no sistema educacional, principalmente nas classes populares.

Como evidencia István Mészáros (2001), a educação não pode ser reduzida a um produto de mercado, ela deve ser entendida como um direito fundamental, essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Essa abordagem destaca a importância de políticas educacionais que valorizem a equidade e a inclusão, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidade de qualidade que promova sua autonomia e protagonismo.

A educação não deve ser entendida como algo retido somente à ambiência do contexto escolar, e nem submetida a modelos padronizados (Durkheim, 1997), e sim um recurso imprescindível para o desenvolvimento cultural do indivíduo.

Assim, são necessárias formações de maior amplitude dos indivíduos, que incluem dimensões culturais, afetivas, éticas, estéticas e sociais. À medida que essas dimensões se encontram apoiadas nas políticas educacionais, elas se inclinam a aferir o alargamento das capacidades de competências esportivas, cognitivas, sociais, individuais e produtivas dos sujeitos. Portanto, diversificados e abundantes são os processos e as esferas de ação cidadã, afastando-se assim da forma unilateral do ensino tradicional, que visualiza apenas o âmbito cognitivo, não conduzindo para a ampliação de todas essas experiências sociais e culturais nas quais se encontram agregadas na realidade social.

Para Teixeira:

A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista de igualdade de oportunidade pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesmo para a sua existência (Teixeira, 1984, p. 686).

Portanto, é necessário realizar contínuas reflexões, de forma ampla, sobre essa conjuntura, pois o direito a esse tempo para o público das crianças e adolescentes é ainda inconsistente diante das conjunturas de sucateamentos que essas populações enfrentam (alimentação, lazer, moradia etc.), bem como as relações fragmentadas, tanto em relação às famílias quanto ao cuidado e proteção. Esses desdobramentos evidenciam a vulnerabilidade, instabilidade e as condições de vida inadequadas que a maioria da população pertencente às classes menos favorecidas enfrenta, decorrente de um modelo produtivo desigual e explorador, resultando em imersão no mercado informal, desemprego, exclusão social e aumento da violência.

4.2 Programas federais de indução à jornada ampliada: mais educação e novo mais educação

O Programa Mais Educação foi instituído em 2007, na gestão do presidente Lula da Silva (2003-2010) e prosseguiu na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016). Implementado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083/2010, o PME constituiu-se como um marco na política de indução da educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

Como estratégia de política pública para a Educação Integral, o PME focou especialmente em escolas com baixo desempenho no Ideb, situadas em territórios vulneráveis, sejam urbanos ou rurais. O programa visava diminuir as desigualdades educacionais e sociais por meio da extensão da jornada escolar, oferecendo atividades socioeducativas complementares para crianças, adolescentes e jovens (Ribeiro, 2017).

Dentre as finalidades do PME, expressas na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, destaca-se:

- I. Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II. Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar (Brasil, 2007).

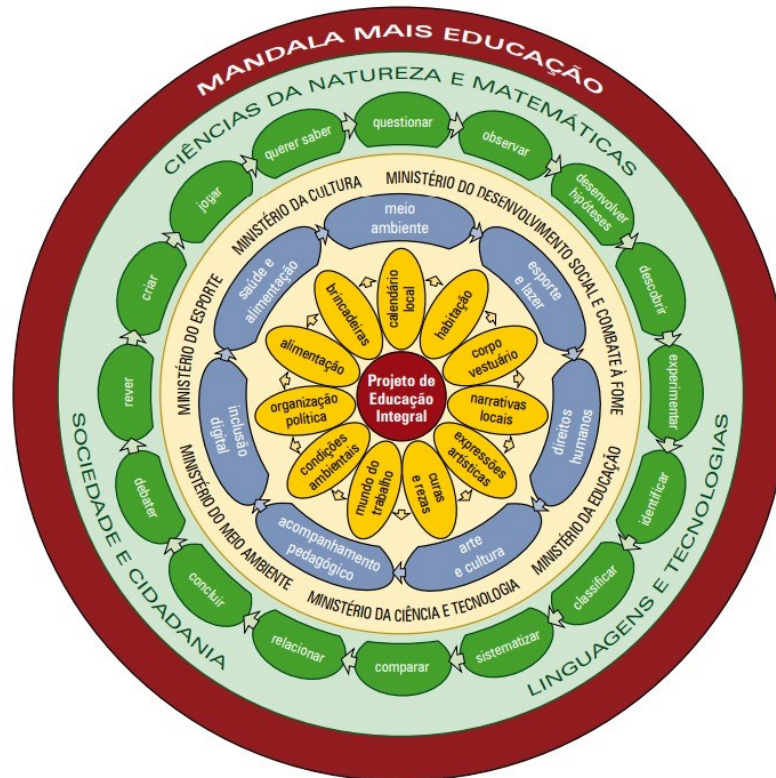
Dessa forma, o PME estabeleceu como finalidade principal, sendo assim expresso no art. 1º da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007, p. 2).

A proposta pedagógica do PME é apresentada de forma inovadora por meio das chamadas “mandalas de saberes”. Essa concepção se aproxima do ideário defendido no Manifesto dos Pioneiros da Educação e tem como justificativa o fato de a mandala simbolizar a totalidade, representando a relação de integração entre o ser humano e a natureza. O símbolo, presente em diferentes culturas, foi adotado por traduzir a diversidade de comunidades (Brasil, 2009).

A mandala, no contexto do PME, serve como instrumento para desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a educação integral e a interação entre saberes diversos. A abordagem intercultural apresenta-se como um sistema fluido e imprevisível, permitindo que a educação funcione como um laboratório de vivências culturais, sociais e históricas, em que conhecimento e realidade se renovam constantemente (Brasil, 2009). Observa-se sua estrutura na figura a seguir.

Figura 1 – Mandala do Programa Mais Educação



Fonte: Brasil (2019).

Partindo desses pressupostos da mandala, que articula três dimensões fundamentais: os saberes comunitários (representados no círculo interno em amarelo), os saberes escolares organizados em grandes áreas do conhecimento (no círculo intermediário em azul) e as ciências tradicionais disciplinares (no círculo externo em verde); o programa enfatiza a importância dos conhecimentos comunitários da escola e nos programas federais. Tais conhecimentos, inerentes às circunstâncias sociais de cada indivíduo, caracterizam a abrangência cultural local e servem como subsídio para a instituição escolar.

No contexto educativo, os saberes atuam como veículos de aprendizagem conceitual, possibilitando que os alunos construam relações entre diferentes conhecimentos. Assim, é fundamental estimular os estudantes a recorrerem aos seus saberes e ideias para a formação do conhecimento escolar (MEC, 2009).

Os saberes da comunidade são organizados em onze eixos temáticos, que incluem: brincadeiras, habitação, organização política, corpo/vestuário, condições ambientais, alimentação, expressões artísticas, curas e rezas, calendário local, narrativas locais e mundo do trabalho. Em contrapartida, os saberes escolares devem ser trabalhados de forma

interdisciplinar, oportunizando a reflexão a respeito do conteúdo e contexto que permeia o indivíduo. Neste desenho, os eixos de conhecimentos são dimensionados da seguinte maneira: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que reúne Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Informática, Educação Física e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática, comportando as matemáticas e as ciências; Sociedade e Cidadania, onde se debatem Filosofia, Ciências Humanas, História e Geografia (MEC, 2009).

A articulação desses saberes se dá por meio de dez macrocampos de ação que estruturam a proposta de educação integral do PME, situados em diversos ministérios e constituídos por uma variedade de programas: Educação Econômica, Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer, Meio Ambiente, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Direitos Humanos em Educação, Promoção da Saúde, Cultura e Artes, Educomunicação e Cultura Digital.

Essa estrutura complexa de saberes e macrocampos é representada pela mandala, a qual vislumbra uma modelagem que não termina em si suas oportunidades, contudo se expande com a finalidade de que diversos indivíduos consigam optar por “suas condições, sequências, formas, transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação” (MEC, 2009, p. 28).

Portanto, essa concepção ampla de educação, destacada na “Mandala de Saberes”, referente à proposta pedagógica do Programa Mais Educação, configura a integração e a totalidade dos saberes como um recurso fundamental para a educação integral em tempo integral. A proposta pedagógica do PME é voltada para uma perspectiva educacional embasada na interculturalidade e na conexão entre diversos saberes. O objetivo é colocar a educação em um patamar dinâmico e flexível, permeado por experiências significativas para os alunos e contextualizada às suas realidades. Assim, esse panorama propõe um protótipo de educação inclusiva e alinhada com os contextos locais.

Apesar da solidez teórica e dos objetivos ambiciosos, o PME enfrentou desafios em sua implementação, levando a uma reformulação. Esse cenário coincidiu com profundas mudanças no contexto político brasileiro, decorrentes do processo de destituição da presidenta Dilma Rousseff e da consequente ascensão de Michel Temer à Presidência da República, influenciando também a área educacional.

Além das mudanças no cenário político, a reformulação do Programa também foi influenciada pelo Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do PME. Esse documento trouxe uma análise baseada em indicadores como o desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa na Prova Brasil (do 5º ao 9º ano) e a taxa de abandono escolar

nos ciclos I e II do Ensino Fundamental, envolvendo as escolas participantes (Fundação Itaú Social, 2015).

Os dados da pesquisa da Fundação Itaú Social revelaram que, no período de 2008 a 2010, essas instituições não alcançaram resultados satisfatórios no desempenho médio dos alunos, segundo o Ideb. Contudo, o relatório não contemplou elementos essenciais para a compreensão do cenário educacional, como infraestrutura, condições de trabalho, qualificação dos profissionais, integração curricular, critérios de prioridade das escolas e dos estudantes atendidos, além dos recursos disponibilizados. Esses aspectos, em estudos nacionais, são frequentemente apontados como entraves para a efetividade do PME.

Apesar dos estudos apontarem que a precariedade na infraestrutura e a fragilidade na formação docente eram os principais entraves, o Governo Federal decidiu extinguir o PME e adotar o PNME (Sousa, 2016). Essa decisão apoiou-se exclusivamente nos resultados do Ideb, como se esse índice fosse o único parâmetro válido tanto para aferir a aprendizagem quanto para garantir uma formação integral dos alunos.

Além das questões de avaliação e fragilidade na formação docente, a crise de financiamento também foi determinante. Conforme reportagem do Centro de Referência em Educação Integral, o MEC explicou a redução das matrículas principalmente como consequência dos cortes no orçamento. O documento ressalta que a última execução do programa Mais Educação, destinado à oferta de tempo integral, ocorreu em 2014, ficando suspenso nos anos de 2015 e 2016, durante a gestão Dilma Rousseff/Aloizio Mercadante (Brasil, 2017 *apud* Centro de Referências em Educação Integral, 2017).

Vale destacar que a transição entre o PME e o PNME, em meio ao cenário mencionado, coincidiu com uma queda significativa de alunos matriculados em escolas públicas de tempo integral. A Tabela 1 apresenta um recorte temporal entre 2012-2020, ilustra essa variação, evidenciando o declínio abrupto nas matrículas a partir de 2016, reflexo da mudança de programa.

Tabela 1– Número de matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica 2012 a 2020

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EB	3.752.684	4.911.234	6.342.129	6.594.315	4.558.327	6.055.974	4.933.121	5.002.641	4.547.066
EI	1.379.788	1.485.887	1.557.186	1.616.576	1.660.035	1.772.822	1.782.515	1.820.935	1.820.479
EF - AI	1.312.420	1.878.107	2.677.651	2.807.341	1.493.171	2.279.476	1.471.515	1.308.263	1.033.087

AF	792.011	1.203.1 92	1.695.7 54	1.729.2 53	925.028	1.407.8 08	980.669	1.111.1 46	779.397
EM	268.465	344.048	411.538	441.145	480.093	585.868	698.422	762.297	914.103

Fonte: INEP (2012, 2020).

Nesse contexto de crise, reformulação de matrículas, o Governo Federal substituiu o PME pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pelo presidente Michel Temer por meio da Portaria nº 1.114/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE nº 5/2016 (Brasil, 2016).

4.3 Programa Novo Mais Educação (PNME)

O Programa Novo Mais Educação (PNME) tem como objetivo principal ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, adicionando entre cinco e quinze horas semanais no contraturno escolar, com a finalidade de contribuir para o aumento da proficiência dos alunos no Ensino Fundamental. Essa ampliação ocorre por meio do acompanhamento pedagógico obrigatório em Língua Portuguesa e Matemática, aliado a atividades complementares nas áreas de artes, cultura, esportes e lazer.

Conforme o MEC (Brasil, 2017), o PNME se baseia em diversas legislações, incluindo a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, o PNAE, o PNE e a Lei do Serviço Voluntário. A partir dessas normas, o programa busca otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, combinando a ampliação da jornada com atividades recreativas, culturais e esportivas sempre que possível (Brasil, 2017).

Nesse contexto, é importante observar que, em 2016, foi instituída a lei do teto fiscal, trazendo o engessamento das despesas do setor público por 20 anos, diminuindo os investimentos nos âmbitos da educação e saúde, afetando substancialmente os desenhos das políticas sociais, que estavam cada vez mais sendo organizadas para atender aos propósitos da agenda neoliberal, levando em consideração os princípios da racionalidade e eficiência. Sendo importante destacar, em consonância com toda essa perspectiva, é aprovada, em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo ministro da Educação, tendo como subsídio teórico a pedagogia das competências como orientação que deve ser trilhada na construção do currículo do ensino básico do Brasil, tendo como pressupostos atender às demandas mercatórias de capital humano exigidas pelas grandes potências mundiais.

Como se não bastasse, ainda se faz necessário ressaltar a crise econômica que se instaurou no Brasil desde 2014 e perdura até os dias atuais, evidenciando as desigualdades

sociais, levando o PIB a despencar de um crescimento anual de 7,6% em 2010 para 0,1% em 2014, menos 3,8% em 2015, menos 3,6% em 2016 e 1% em 2017, consumindo os empregos formais e endividando as famílias. Diante desse cenário, Fagnani (2017, p. 17) alerta que:

O arcaico voltou a dar as caras sem pudor, desta vez como sócio menor de uma coalizão política, financeira e empresarial. A utopia pode ter eclipsado a realidade, tão cristalina e clara, de que a democracia e a cidadania social são corpos absolutamente estranhos ao capitalismo brasileiro.

Assim, diante dessa conjuntura descrita, o Programa Mais Educação ficou sem receber orçamento federal destinado à manutenção de suas atividades, sofrendo descompassos e rupturas. Em contraposição a essa realidade, o Município de Fortaleza, no uso de suas atribuições, através do prefeito Sarto, utilizou a premissa da descentralização contida na Constituição de 1988 para dar continuidade à ampliação da jornada escolar, criando um programa denominado Aprender Mais, tendo como recurso verbas orçamentárias do tesouro municipal.

Em alinhamento com a legislação nacional e estadual, o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME) (2015-2025) determina como diretriz da meta 2:

Ampliar progressivamente a jornada escolar, implementando ações complementares que assegurem tratamento didático dinâmico, criativo e interessante, voltado ao desenvolvimento pleno do estudante, avançando para implementação de escolas em tempo integral em áreas de maior vulnerabilidade social, de modo a chegar ao último ano de vigência desse PME (2024), com 50% dos equipamentos e 25% da matrícula nessa modalidade de atendimento (Fortaleza, 2015, p.16).

Dessa forma, o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025) consolida o compromisso do município com a ampliação progressiva da jornada escolar, estabelecendo metas quantitativas claras e definindo como prioridade as áreas de maior vulnerabilidade social. Essa diretriz dialoga diretamente com as orientações do Plano Nacional de Educação e com os marcos legais estaduais, evidenciando a articulação entre as diferentes esferas governamentais na construção de uma política pública de educação integral.

A meta de alcançar 50% dos equipamentos escolares e 25% das matrículas nessa modalidade até 2024 revela não apenas a intencionalidade de transformar gradualmente o modelo de oferta educacional no município, mas também a necessidade de materializar essas diretrizes em programas e ações concretas. Nesse contexto, surge o Programa Aprender Mais em Fortaleza como estratégia de operacionalização da política de tempo integral na rede municipal, conforme será apresentado a seguir.

4.4 A política de tempo integral no âmbito municipal: o Programa Aprender Mais em Fortaleza

Nesse contexto de estagnação econômica, exposto na seção anterior, surge o novo Programa Nacional de Educação (PNE), esboçando possibilidades para uma efervescência de políticas educacionais que promovam a qualidade do ensino a serem cumpridas através de metas, trilhadas no período de 2014 a 2024. Dentre elas, é importante destacar, mediante o estudo pautado, o campo da educação integral: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014).

No entanto, constata-se, através dos gráficos abaixo, que esse marco temporal prescrito pelo PNE (2014 a 2024) não atingirá as metas contempladas. Como é possível observar na tabela abaixo, em relação à realidade da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE), que possui 615 unidades escolares, onde apenas 34 destas são escolas de tempo integral.

Tabela 2 – Divisão das Unidades Escolares (por Distrito)

SETEMBRO/2023							
Distrito	Escola Tempo Parcial	Escola Tempo Integral	Escola Anexa	Centro de AEE	CEI	Creche	Total
I	42	3	0	0	22	11	78
II	31	4	0	0	24	8	67
III	48	6	0	0	22	23	99
IV	51	6	2	0	39	20	118
V	57	9	6	0	38	39	149
VI	45	6	1	0	37	15	104
TOTAL	274	34	9	0	182	116	615

Fonte: SME (2023).

A dificuldade em atingir as metas do PNE no âmbito municipal se insere em um contexto mais amplo de desinvestimento. Nesse sentido, é importante frisar que, no período 2018-2022, o governo de Jair Messias Bolsonaro foi marcado por tendências de políticas educacionais nitidamente de extrema direita e ultraconservadora, que, em consonância com a burguesia financeira nacional e internacional, conduziram a execução de reformas econômicas ultraliberais, tais como: reforma da previdência e financiamento da educação, com privatização da educação. Em suma, essas reformas provocaram o desmonte na educação, resultantes do

congelamento nos investimentos para o ensino e precarização da educação, o que o autor Saviani (2019) denomina de obscurantismo beligerante.

Nesse cenário de retração de investimentos e reconfiguração das políticas públicas, surge, como diretrizes metodológicas estruturadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (CE), o Programa Aprender Mais (PAM), em consonância com os documentos que instrumentam a educação de tempo integral em simetria com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática oriundas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) e o Plano Municipal de Educação (PME).

Os estudos introdutórios dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) sinalizam um aumento gradativo no contraturno escolar e na organização do currículo com o pressuposto de tempo integral, que ocorrem prioritariamente através do Programa Aprender Mais (PAM), formalizado pelo Decreto Municipal nº 14.233, de 15/06/2018, sendo, após um período, invalidado e substituído pelo Decreto Municipal nº 15.558, de 17 de fevereiro de 2023 e, em seguida, alterado pelo Decreto Municipal nº 15.624, de 24 de abril de 2023.

É através desses alinhamentos que a SME organiza o Programa de Fortalecimento de Aprendizagem de acordo com o Plano Municipal de Fortaleza (PME, 2015), que determina como fundamento geral:

Conceber e propiciar a implementação de um Projeto Educativo para a cidade de Fortaleza, comprometido com uma escola cidadã, que assegure a inclusão social, a permanência com sucesso do educando, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo uma educação de qualidade na vivência plena de uma gestão democrática e na valorização do papel dos profissionais da educação garantindo ao aluno o direito de aprender (Fortaleza, 2015, p. 8).

A SME designou o PAM como política de educação de caráter universalizante no seu desenho, objetivando atender os fundamentos de qualidade, promoção, permanência, inserção social (até 2025) e acesso, tendo como foco aperfeiçoar o padrão dos indicadores de qualidade na aprendizagem (valorização do magistério, garantia de permanência, aprendizagem com qualidade, acesso à instituição escolar e ensino).

Partindo desse panorama, o Plano Municipal da Educação direciona o aumento gradativo do itinerário escolar, proporcionando os espaços compatíveis, cruciais para promoção de uma educação integral que vislumbre o eficaz desenvolvimento humano nas dimensões: sociocultural, esportiva, espiritual, artística, cognitiva e afetiva (Fortaleza, 2015).

Nessa acepção, a Secretaria Municipal de Educação (SME) vem possibilitando diversos procedimentos através de planejamentos, dando preferência à ampliação da jornada escolar, seja na perspectiva do aumento da matrícula nas Escolas de Tempo Integral (EI) ou por meio do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem, Aprender Mais, que, no documento oficial, oportuniza tarefas direcionadas no horário do contraturno para os alunos das instituições escolares de tempo parcial, dessa maneira, aumentando o acréscimo de sete horas diárias dos alunos.

Assim, mediante esses pressupostos, a reestruturação do currículo e também o acréscimo das extensões que estabelecem a ação pedagógica do Programa são essenciais em possibilitar o estímulo do direito à aprendizagem. Dessa maneira, os procedimentos de formação e socialização perpassam por práticas que resultam nas diversas perspectivas humanitárias (psicomotora, cognitiva, socioafetiva, ética e estética) que estimulam a produção de projetos de vida, em consonância com o art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), no Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Os objetivos específicos do programa Aprender Mais têm como pressupostos:

I. Ampliar o período de permanência dos alunos na escola; II. Apoiar a Alfabetização na Idade Certa; III. Implementar ações de fortalecimento para alfabetização, letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; IV. Fortalecer a aprendizagem com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental nos anos iniciais e finais; V. Reduzir a reprovação, o abandono escolar e a distorção idade/ano; VI. Implantação do Projeto de Vida na perspectiva de que o estudante idealize a sua vida, tendo consciência de seu papel social, descobrindo-se a si e aos outros no contexto sociocultural em que vive; VII. Estimular o protagonismo estudantil; VIII. Melhorar a aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade; IX. Reduzir as desigualdades educacionais; X. Atender as necessidades do estudante de forma equitativa (Fortaleza, 2021).

É essencial discorrer sobre as modalidades que instituem essa proposta, das quais vale destacar: o Aprender Mais Escola, Escola Areninha, Integração, Juventude Digital, Pró-Técnico e Turmas Avançadas. Dessa forma, com o aumento do tempo escolar, pretende-se amenizar as demandas de evasão, repetência e alteração na idade/série.

Partindo dessa conjectura, é imprescindível compreender que as atividades pedagógicas pontuadas no programa Aprender Mais Escola têm como objetivo consolidar a elevação da aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, que buscam direcionar as ações pedagógicas a serem promovidas e também oferecer atividades que compõem os referentes eixos norteadores: artes, cultura, esporte, projeto de vida/educação patrimonial e lazer. Toda essa base curricular deve estar em alinhamento com o Projeto Político

Pedagógico (PPP), que deve ser promovido na perspectiva de letramento, sinalizando a importância de capacitar o aluno a utilizar socialmente os saberes desenvolvidos.

O PAM tem como objetivo geral fortalecer a formação integral dos estudantes, a partir da ampliação da jornada escolar de quatro horas para sete horas, proporcionando aos alunos o pleno desenvolvimento das competências intelectual, física, socioemocional e cultural, visando melhorar a aprendizagem na proposta dos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, como também reduzir a reprovação, o abandono e a distorção idade/ano (Fortaleza, 2015).

As práticas implementadas através desse programa devem oportunizar a construção do conhecimento, de forma que os alunos elaborem elos entre os conhecimentos formais e de sua vivência em relação ao seu entorno, entendendo que são sujeitos possuidores de culturas construídas através de vivências sociais. Assim, a educação deve ser para a vida, levando em consideração as diversidades dos indivíduos em interlocução. Essa visualização de cultura compreende suas oportunidades emancipatórias inovadoras, sendo essencial considerar a ambiência social e espacial que repercutem na aprendizagem por proeminência, reconhecendo a cidade como localidade no sentido plural, englobando conhecimentos, costumes e experimentação de apreciação do território como possibilidade de aprendizado.

Em conformidade com esse pensamento, é proposta a oficina de Projeto de Vida e Educação Patrimonial, nas quais estão estruturadas a idealização da ampliação da perspectiva integral do aluno, no que concerne às habilidades e competências, em uma ótica de formação do indivíduo como sujeito histórico e protagonista de sua aprendizagem. Para compor a carga horária desse eixo, cada unidade educacional deve adicionar mais duas oficinas dos macrocampos (esportes e/ou cultura e arte), baseadas em características singulares e necessidades.

Enquanto no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa, os alunos devem ser capazes de entender e apropriar-se de livros e textos diversos, permeados pela excelência da qualidade do acervo a ser trabalhado. Esse material deve ser disponibilizado desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e ampliado ao longo dos anos letivos até os anos finais, com a intenção de instigar ações pedagógicas que desenvolvam os componentes da escrita de textos, leitura crítica de diversos gêneros textuais e exploração linguística. Além disso, é importante que os alunos se apropriem de maneiras diferenciadas das formas sociais da escrita e da leitura.

Diante do exposto, é fundamental que os voluntários, responsáveis pela execução dessa prática pedagógica, possam promover um trabalho de interação com a leitura e a escrita,

uma vez que esses processos são indissociáveis. Portanto, faz-se imprescindível que esses profissionais realizem uma prática educativa criativa e lúdica de forma efetiva, que possibilite a inclusão de todos os alunos assistidos por essa política pública em práticas sociais relevantes de comunicação oral, escrita e leitura.

A vertente curricular de Matemática é composta por vários conhecimentos e habilidades a serem trabalhadas nos estudantes, que estão relacionadas a atividades de jogos, de soluções de problemas, brincadeiras, desafios, modelagem matemática e também uso de tecnologias inovadoras. Assim, o pensamento matemático é estruturado com base em todas essas habilidades.

Quanto ao desenvolvimento pedagógico de iniciação em Programação, os processos de aprendizagem nessa área devem reconhecer a linguagem de programação com o propósito de que o aluno desenvolva o seu raciocínio lógico, habilidades mecânicas e capacidades sociais de forma colaborativa, sendo que, através de sua criatividade, sejam oportunizadas condições para decifrar várias problemáticas do seu cotidiano. Além de todas essas questões pautadas, o monitor poderá observar o surgimento de outras habilidades pelo aluno.

Essa ação docente é protagonizada por um trabalho voluntário na totalidade dos estabelecimentos de ensino em tempo parcial referente ao ensino fundamental que fazem parte da rede municipal de educação. Quanto ao montante do custo financeiro de alimentação, transporte desse serviço e período de duração do termo de aceitação ao trabalho, ocorrerá referente a um ano, em vigor a partir da data protocolada. É necessário que o termo de adesão seja publicado no Diário Oficial do Município, não devendo ser prorrogado esse protocolo de adesão desse serviço.

Em relação ao processo avaliativo dos estudantes assistidos por esse programa, no início de cada bimestre, os monitores devem realizar uma avaliação diagnóstica com a intenção de adquirir aportes para a intervenção pedagógica e, assim, mediar na promoção do conhecimento emocional, social e cognitivo. A SME propõe que o processo avaliativo do Programa Aprender Mais seja contínuo e processual, como os demais programas de fortalecimento da aprendizagem (Programas Mais Educação e Programa Novo Mais Educação). Dessa forma, os voluntários (monitores) devem realizar as avaliações internas, diagnósticas por eles produzidas, e diagnósticas de rede. Vale expor que todas as atividades direcionadas devem estar de acordo com o Projeto Pedagógico (PPP) da instituição escolar.

A trajetória das políticas de tempo integral no Brasil, desde os marcos legais da Constituição Federal de 1988 até a implementação do Programa Aprender Mais em Fortaleza,

evidencia um processo marcado por avanços, recuos e transformações significativas nas concepções que fundamentam a ampliação da jornada escolar. A transição do Programa Mais Educação, com sua proposta de mandala de saberes e formação integral, para o Programa Novo Mais Educação, focado prioritariamente em Língua Portuguesa e Matemática, expressa o tensionamento entre diferentes projetos educacionais e a crescente influência da lógica neoliberal nas políticas públicas.

O Programa Aprender Mais Escola, implementado pelo município de Fortaleza diante da descontinuidade do financiamento federal, herda esse legado complexo e contraditório, mantendo o foco no fortalecimento da aprendizagem nas disciplinas avaliadas pelos indicadores oficiais, ao mesmo tempo em que busca incorporar atividades diversificadas em seu currículo. Esta análise histórica e documental revela que a política de tempo integral em Fortaleza se insere em um contexto mais amplo de disputas sobre os sentidos da educação pública, constituindo-se como uma resposta local às determinações e limitações das políticas nacionais. O próximo capítulo adentra o cotidiano escolar para compreender como essas diretrizes se materializam nas práticas e nas percepções dos sujeitos que vivenciam diariamente a implementação do programa.

5 ENTRE VOZES E PRÁTICAS: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta informações a respeito das duas instituições que se constituíram como lócus da pesquisa, os recursos empregados para coleta de dados da pesquisa empírica, as caracterizações dos sujeitos da pesquisa, impressões e narrativas dos respondentes. Busca-se contemplar os objetivos: (2) Investigar a organização da proposta pedagógica das escolas, verificando sua consonância com os pressupostos da educação integral; (3) Descrever e categorizar as atividades e estratégias pedagógicas desenvolvidas no contraturno pelos mediadores e facilitadores.

As técnicas de coleta de dados foram entrevistas e observação de campo, tendo também a análise de documentos desenvolvida, que contribui com um embasamento essencial para entendimento dos princípios legais e pedagógicos do programa.

No decorrer da concretização do trabalho, foi possível conhecer de maneira genuína as visões dos participantes da pesquisa acerca do Aprender Mais Escola. Buscou-se ter um convívio acolhedor, tendo um direcionamento o mais imparcial possível, para oportunizar que os respondentes da pesquisa se sentissem seguros para narrar seus pensamentos através de respostas sobre o estudo.

Tanto a coleta como a análise dos dados são fases importantes, que trazem sentido a todo esse itinerário metodológico desse exame e favorecem respostas a vários questionamentos. Com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), essa formatação de análise oportuniza ao avaliador, conforme Minayo (2012), estabelecer um diálogo com os documentos e os dados encontrados oriundos da pesquisa de campo, contribuindo com o processo interpretativo, que permeia entre o rigor da objetividade e subjetividade.

Assim, concluídas as observações e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa conforme indicado no Apêndice A, procedeu-se à organização e análise dos dados. As informações obtidas, provenientes de questões abertas e fechadas, foram estruturadas pela pesquisadora com o propósito de evidenciar as narrativas dos participantes da pesquisa, de forma dialógica e reflexiva. Para tanto, foi utilizada uma abordagem qualitativa para avaliação das informações obtidas, a fim de oportunizar uma compreensão interpretativa mais detalhada, tornando-se imprescindível articular as bases conceituais e a averiguação dos fundamentos relacionados aos objetivos desta investigação.

O primeiro lócus da pesquisa é Stela Magalhães (SM), o segundo lócus é Adalberto Freitas (AF). As duas instituições estão localizadas no bairro Mondubim, na região oeste da

capital de Fortaleza, apresentam baixo IDH e acolhem estudantes das áreas periféricas de Fortaleza. Elas são assistidas pela política de tempo integral, atendem crianças das classes populares de Fortaleza e implementam o Programa Aprender Mais Escola.

Partindo desse delineamento, seguem-se etapas de: a) Pré-análise: leitura flutuante das entrevistas e documentos; b) Exploração do material: codificação das unidades de registro (frases, trechos e temas recorrentes); e c) Tratamento e interpretação dos resultados: construção de categorias temáticas interpretativas.

As entrevistas foram realizadas em duas escolas: Adalberto de Freitas e Stela Magalhães, com um total de 12 pessoas. Menciona-se a primeira escola como Estela Magalhães (EM) e a segunda escola como Adalberto de Freitas (AF).

Para preservar a identidade dos indivíduos envolvidos na pesquisa, optou-se pela utilização de pseudônimos no decorrer do estudo, adotando-se nomes de educadores oriundos do contexto familiar da pesquisadora. Esse procedimento, além de assegurar o anonimato ético dos sujeitos da pesquisa, corporifica-se como uma maneira de valorização àqueles que colaboraram para a edificação do percurso profissional, acadêmico da pesquisadora e, ademais, ao estímulo à escolha de sua profissão.

Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa na Escola Stela Magalhães

FUNÇÃO NA ESCOLA	NOME FICTÍCIO
Articulador	Caio
Voluntário	Conceição
Voluntário	Cristiane
Voluntário	Ângela

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa na Escola Adalberto Freitas

FUNÇÃO NA ESCOLA	NOME FICTÍCIO
Diretora	Samya
Voluntário	Ítalo
Voluntário	Julia
Voluntário	Ana
Voluntário	Ana
Coordenadora	Beta
Coordenadora	Marluce
Articuladora	Giovanna

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os Quadros 4 e 5 apresentam a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa nas duas instituições investigadas, evidenciando a composição dos atores envolvidos na implementação do Programa Aprender Mais Escola em cada contexto. Na Escola Stela

Magalhães (Quadro 4), foram entrevistados quatro sujeitos: um articulador (Caio), uma coordenadora (Conceição) e dois voluntários (Cristiane e Ângela), configurando uma equipe mais enxuta de participantes. Já na Escola Adalberto Freitas (Quadro 5), o quantitativo de entrevistados é significativamente maior, totalizando oito sujeitos, incluindo uma diretora (Samya), quatro voluntários (Ítalo, Júlia, Ana e Ana), duas coordenadoras (Beta e Marluce) e uma articuladora (Giovanna).

Essa diferença quantitativa entre as duas escolas reflete não apenas a disparidade no número de estudantes atendidos pelo programa em cada unidade, conforme demonstrado anteriormente no Quadro 3, mas também sugere estruturas organizacionais distintas na operacionalização do Aprender Mais Escola. A utilização de pseudônimos, conforme explicitado pela pesquisadora, resguarda eticamente a identidade dos participantes e, simultaneamente, homenageia educadores significativos em sua trajetória profissional, conferindo uma dimensão afetiva e humanizada ao processo investigativo. A diversidade de funções representadas (diretores, coordenadores, articuladores e voluntários) possibilita uma visão multifacetada do programa, contemplando diferentes perspectivas e níveis de atuação na política de ampliação da jornada escolar.

Em seguida, foi realizada a exploração do material com a definição de cinco categorias analíticas constantes no próximo quadro:

Quadro 6 – Categorias analíticas

CATEGORIA ANALÍTICA	
1	Concepções de educação em tempo integral
2	Participação e o engajamento
3	Estrutura e condições institucionais
4	Formação e condições de trabalho.
5	Organização curricular e articulação pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Essas categorias oportunizam relacionar as narrativas dos sujeitos aos fundamentos teóricos da política educacional, articulando empiria e teoria, em consonância. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para analisar comunicações, buscando, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, descrever o conteúdo das mensagens e obter indicadores que possibilitem inferir conhecimentos sobre as condições em que essas mensagens foram produzidas e recebidas.

5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

É necessário ressaltar, neste estudo, a relação da pesquisadora com essa temática abordada. Primeiramente, por ser proveniente de uma família de educadores, por ser cidadã brasileira e por se preocupar com as políticas públicas. Profissionalmente, a pesquisadora é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, o que proporciona um convívio próximo com a implementação dessa política no contexto escolar, o que despertou o interesse em investigar mais profundamente essa política de ampliação de tempo integral.

Conforme explicado no item 2.3 da seção 2 deste trabalho, para conservar o anonimato dos participantes envolvidos no estudo, escolheu-se pelo emprego de pseudônimos ao longo do estudo, elegendo nomes de educadores relacionados com o contexto familiar da pesquisadora. Esse encaminhamento, além de garantir o sigilo dos envolvidos no processo, valoriza aqueles que contribuíram com o percurso pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora.

A pesquisa efetuada contou com a participação no total de 11 participantes: (01) diretor; (02) coordenadores; (02) articuladores; (07) monitores, constituindo uma amostra heterogênea de profissionais na Escola Municipal Stela Magalhães e Adalberto Freitas.

A seguir, designam-se as perguntas do bloco I, organizadas com a finalidade de delinear o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

5.1.1 O perfil dos gestores e articuladores

Em relação ao nível de instrução dos gestores, de forma unânime, os três são pedagogos e possuem mestrado na área de educação. Quanto aos articuladores, apenas um possui mestrado, e outro possui nível superior. Os participantes, em sua maior parte, são constituídos exclusivamente por mulheres, tendo apenas um do sexo masculino.

No que se refere à faixa etária, os três gestores estão enquadrados entre 45 e 55 anos, enquanto os articuladores estão entre 36 e 46 anos e mais de 56 anos, o que sinaliza que se trata majoritariamente de adultos, o que viabiliza a análise de diferentes óticas intergeracionais no contexto estudado.

5.1.2 Perfil dos monitores

Quanto à faixa etária dos monitores, constata-se que são sete: três agrupam-se entre 18 a 26 anos; dois entre 36 e 46 anos; dois têm mais de 56 anos. No que se refere à formação, três possuem ensino médio, e quatro possuem ensino superior. Esses dados também indicam uma amostra formada prioritariamente por adultos, o que favorece a análise de diversas visões e percepções de parâmetros geracionais da realidade investigada.

Em relação ao grau de instrução desses profissionais, três (03) possuem ensino médio e quatro (04) detêm nível superior. No que se refere ao gênero, todos os integrantes, sete (07), são do sexo feminino e apenas um (01) do sexo masculino.

5.2 Funções atribuídas aos sujeitos da pesquisa

Vale destacar que os profissionais participantes da pesquisa são, em sua maioria, efetivos, aprovados no processo seletivo público de 2001. No caso dos gestores, atuam em cargos comissionados vinculados diretamente à direção escolar e à coordenação. A partir desse delineamento, observa-se que um dos articuladores é efetivo, sendo readaptado nessa função, enquanto o outro desempenha a função de articulador sendo voluntário. Todos possuem trajetória consolidada no contexto escolar.

Quanto ao processo de contratação dos voluntários, que podem exercer no programa cargo de articulador e monitor (facilitador/mediador), ocorre por meio de edital fornecido pela SME. Após a seleção, o candidato é encaminhado para a entrevista na escola de sua escolha. Cabe à própria instituição escolar realizar a admissão dos voluntários que atuarão no programa.

Em relação aos gestores, para ingressarem em tais funções, participam de um processo seletivo promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Após a classificação, passam a integrar o cadastro de profissionais habilitados a exercer a função mediante convocação pública, publicada em órgão oficial de divulgação. Ao tomarem posse do cargo, passam a assumir tanto a incumbência da administração organizacional quanto a dimensão educacional das instituições em que estão designados.

5.3 Concepções de educação em tempo integral e aprendizagens

É imprescindível compreender que Educação Integral constitui uma concepção de educação que se corporifica, ao longo da história, de formas diferentes, com distintas finalidades e práticas, relacionadas com a perspectiva integral de desenvolvimento do ser humano, na sinalização do ensino-aprendizagem no contexto produtivo em que a sociedade está inserida.

Diante desse cenário, é importante enfatizar que a educação integral se compromete com o desenvolvimento do processo educativo ao considerar e desenvolver o sujeito em suas dimensões cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva, atendendo assim as diversas dimensões da formação (Santos; Lins, 2021; Pestana, 2014). Já ao tratar da educação em tempo integral, pode-se caracterizá-la com o aumento da jornada escolar, que somente será relevante quando oportunizar elos processuais entre o ensino e aprendizagem, com competência de contribuir com o currículo da instituição escolar no atendimento da formação dos estudantes na perspectiva da educação integral, através de práticas e contextos que promovam avanços significativos no seu desenvolvimento escolar.

Diante desse tema pertinente, todos os respondentes foram questionados acerca de “Quais as principais vantagens do Programa Aprender Mais Escola para os alunos?”. Destacaram-se:

Sâmya, Beta e Marluce “A vantagem é um atendimento individualizado permitindo que o aluno tenha oportunidade de recuperar a defasagem da aprendizagem em língua portuguesa e matemática. Além disso, garante todo suporte necessário alimentação, material didático de qualidade, profissional capacitados... Trata-se de uma ação completa que valoriza o aluno e oferece condições reais para seu desenvolvimento.”

Giovanna. “O acompanhamento com o restante da sala de aula, porque uma professora no contexto escolar tem que passar conteúdo, infelizmente ele não pode parar para ensinar aquele aluno que não está acompanhando.”

Ângela, Conceição Cristiane, Ítalo, Julia e Ana: Consideram de forma enfática, esse programa como um reforço, porque muitas estudantes não aprendem somente com o professor regente, assim precisa de um acompanhamento principalmente para aprender a ler.

De forma preponderante, os respondentes concordam que o programa contribui com a melhoria da aprendizagem no letramento alfabético em Língua Portuguesa e Matemática, amenizando principalmente a defasagem em leitura e escrita, afastando-se assim do ideário do desenvolvimento global do estudante preconizado pela concepção de Educação Integral do Manifesto dos Pioneiros (1930), principalmente do seu maior idealizador Anísio Teixeira, trazendo um esvaziamento do currículo.

Portanto, o programa colabora com o fortalecimento da aprendizagem, afastando-se do conceito de educação integral dos clássicos, trazendo uma nova perspectiva do pressuposto de Educação de Tempo Integral, direcionada por objetivos e finalidades aliadas com metas de desempenho, trazendo a instrumentação do currículo, afastando-se do desenvolvimento global do estudante traçado anteriormente pelo Programa Mais Educação (PME). Dessa forma, revela uma tensão entre a perspectiva formativa e a lógica avaliativa. De um lado, o ideal de formação integral (Moll, 2012); de outro, a pressão por indicadores de desempenho (SPAECE).

5.4 Participação e engajamento da comunidade escolar

Partindo do delineamento anterior sobre os benefícios dessa política de ampliação escolar para os discentes, emergem novos desdobramentos pertinentes acerca dos obstáculos na implementação do programa. De forma preeminente, são apontadas a falta de assiduidade dos alunos como o grande empecilho para o avanço da ação educativa na jornada ampliada, assim considera-se como o maior obstáculo. Seguem abaixo algumas ponderações dos sujeitos das pesquisas quanto a essa questão:

Ângela “As famílias têm resistência de trazer os alunos para o contraturno”.

Sâmya “...Apesar de alguns pais, demonstrem interesse e desejarem que seus filhos participem do programa, grande parte deles enfrentam dificuldades em deixar na escola, principalmente por que trabalham, e não tem quem possa deixar a criança”

Para o articulador da escola EM salienta:

Caio “O Programa é uma grande oportunidade, pois temos o tempo, o espaço, o material humano profissional e capacitado. Falta ainda uma divulgação para as famílias, para um melhor entendimento dessa política de ampliação da jornada escolar, assim aumentar assiduidade dos alunos e a parceria com as famílias”.

Nessa perspectiva Gadotti (2009 p. 53) menciona que:

É crucial, que os pais, mães e, de modo geral, os responsáveis pelas crianças mantenham uma participação ativa no ambiente institucional que os pequenos estudam, pois essa ação colabora com o progresso de aprendizagem dos estudantes. Além do que, é necessário que os responsáveis continuem desenvolvendo seus próprios saberes. É indubitável que sejam parceiros das crianças, instigando-os a assumirem os protagonismos em seus processos de aprendizagens. A ineficiências de muitos projetos de educação decorre, no fato do desconhecimento, por parte dos adultos, da importância da participação dos alunos.

Dessa forma, transparece a vulnerabilidade da participação social e as adversidades da gestão democrática (Paro, 2009; Gadotti, 2009). O êxito da política depende do envolvimento entre escola, família e comunidade, que ainda é limitado.

5.5 Estrutura e condições institucionais

A orientação do PAM aponta o acréscimo diário de quatro para no mínimo sete horas. Nesse arcabouço, é necessário compreender a educação como um direito de todos, reconhecendo que apenas a acessibilidade não é suficiente para a redução das desigualdades educacionais, devendo abarcar novas abordagens e organizações que colaborem de forma efetiva para a permanência e continuidade do aluno ao longo de sua trajetória escolar.

Partindo desses pressupostos, a reconfiguração dos ambientes escolares no contraturno, voltada ao atendimento do programa, é crucial para o avanço dessa política de indução do tempo escolar. Diante da relevância dessa categoria de análise, é proposto aos voluntários e articuladores o seguinte questionamento: os espaços da escola são adequados para o funcionamento do Programa no contraturno? Os dados averiguados apresentam-se de forma comparativa nas duas escolas pesquisadas. Primeiramente, expõe-se a escola EM, posteriormente a escola AF.

Quadro 7 – Os espaços da escola são adequados para o funcionamento do programa no contraturno?

Respondentes	Falas dos sujeitos
Giovanna	“A escola tem muito barulho, que dificulta a concentração nas atividades desenvolvidas”.
Cristiane, Conceição e Caio	“Os espaços são adequados para o contraturno”.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

É importante pautar que, inicialmente, no ano de 2023, essa escola foi contemplada com uma obra de Requalificação, que segundo o documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) destaca:

[...] Faz parte do pacote de Requalificação do Parque Escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A Unidade Escolar há décadas não recebia intervenção na estrutura física. As intervenções incluíram serviços de e espaços de convivência...conferindo mais conforto, segurança para os alunos, professores melhoria e padronização da infraestrutura de ambientes escolares, como revisão de cobertura, pintura em geral, recuperação de revestimentos e pisos, itens de acessibilidade, novas instalações como a Sala de Inovação, refeitório, funcionários e comunidade escolar em geral, bem como, favorecendo positivamente a rotina de

estudantes e professores, sendo também importante para a aplicação do planejamento pedagógico[...] (EM, 2023).

Desse modo, no ano de 2004, tendo em vista o processo de requalificação e reordenamento escolar, a instituição passou a contemplar aproximadamente 430 alunos, organizados em nove salas de aula, desenvolvendo suas práticas pedagógicas na Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), nos turnos matutino e vespertino.

Assim, diante das narrativas enfatizadas, mediante a melhoria na infraestrutura pautada no PPP, os agentes consideram que a escola no requisito da requalificação está adequada para o atendimento no contraturno. Entretanto, em questões estruturais, precisa de um melhor enquadramento, como oferecer ambientes com mais conforto que colaborem de forma mais efetiva com a promoção da aprendizagem dos alunos.

Contudo, uma ressalva foi observada por um voluntário do programa, que expõe:

Julia “Caso todos os alunos matriculados no programa participassem, seriam 40 pela manhã e 50 a tarde, não teríamos espaços para funcionar”.

Assim, indiscutivelmente, é necessária a efetivação de políticas públicas de tempo integral mais amplas, que contemplem o acesso e permanência dos estudantes, além de ambientes com melhor infraestrutura para o funcionamento, que ofereçam conforto e qualidade para o trabalho educativo. Dessa forma, para que as crianças das classes populares sejam oportunizadas com espaços e infraestruturas que contribuam de forma mais relevante com o ensino-aprendizagem e a expansão quantitativa e qualitativa dessa política.

A infraestrutura da escola contempla diferentes ambientes educativos, conforme ilustrado nas figuras abaixo: sala do Programa Aprender Mais Escola equipada com recursos pedagógicos, praças que promovem a interação entre os estudantes, pátio da escola utilizado para momentos de descanso, biblioteca com acervo disponível para pesquisa, sala de inovação destinada a atividades tecnológicas e pátio para atividades recreativas e eventos escolares.

Figura 2 – Dependência da Escola Estela Magalhães

Sala do Programa Aprender Mais Escola



Para da escola (opção 2)

Praça da escola (opção 1)



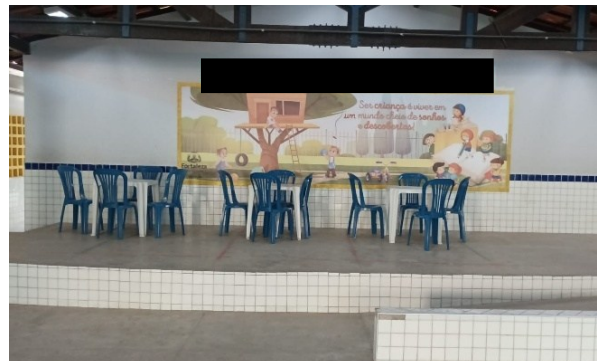
Biblioteca 2



Sala de inovação



Pátio



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 8 – Como os espaços da escola são adequados para o funcionamento do programa no contraturno?

RESPONDENTES	FALAS DOS SUJEITOS
Giovanna	“O espaço poderia ser melhor, caso tivesse uma sala maior para o PAM.”
Ítalo e Ana	“O ambiente reconfigurado, precisa ter uma melhor adequação para atender os alunos no contraturno.”
Julia	“Na sala específica do Programa Aprender Mais Escola, damos preferência para ficar com os alunos por causa do barulho dos outros ambientes reconfigurados ofertados no contraturno.”

Fonte: elaborado pela autora (2025).

É importante mencionar que a escola AF passou também por um processo de requalificação no ano de 2004. Contudo, não foram observadas mudanças significativas em relação aos aspectos da infraestrutura, nem mudanças relevantes no seu processo de reconfiguração, como a escola EM. Diante dessa realidade, é crucial construir novos paradigmas para a escola, de forma a atender às necessidades e demandas concretas por uma política de educação de tempo integral, oportunizando a equidade e democratização do ensino, como está proposto nos documentos oficiais. Diante dessa realidade, são necessários âmbitos organizacionais e funcionais que colaborem de forma efetiva com a qualidade educacional dos estudantes.

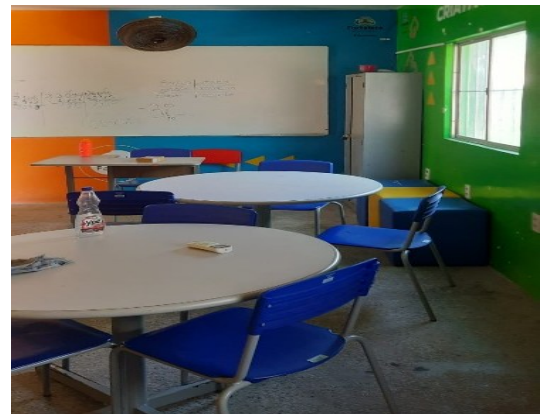
Esse contexto indica limitações estruturais que comprometem a efetivação do tempo integral, revelando a distância entre a política prevista e a política praticada (Oliveira, 2016; Lejano, 2012).

Figura 3 – Dependência da Escola Adalberto Freitas

Escola Aprender Mais Escola



Sala de inovação



Refeitório



Fonte: Fotografia realizada pela autora.

De maneira comparativa, os dados evidenciam uma maior vulnerabilidade na Escola AF, devido principalmente à dimensão da instituição e quantidade de alunos, que é bem maior que a Escola SM. Além dessa realidade, a requalificação pautada no PPP não trouxe

melhorias significativas quanto à estrutura, e os ambientes requalificados precisam de uma melhor adequação para demanda dos estudantes no contraturno.

Diante dessa conjuntura, eleva-se o índice de complexidade no atendimento aos estudantes, tornando-se necessária uma melhor adequação dos ambientes, de modo a viabilizar mais espaços e novas reconfigurações, visando um atendimento aos alunos com maior excelência.

5.6 Formação, valorização e condições de trabalho dos profissionais

Especificamente na entrevista destinada aos voluntários, foi feita a pergunta sobre o processo seletivo e as condições de trabalho referentes à duração e à permanência no cargo. Seguem os dados: quatro manifestaram aceitação quanto ao processo seletivo e o tempo de permanência, dois aprovaram o processo seletivo, mas divergiram em relação à forma de permanência, e três discordaram tanto do processo seletivo quanto do modelo de permanência.

Conforme o relato de Ana, o processo de admissão e permanência no cargo é descrito nos seguintes termos:

“Eu acho que é muito instável a contratação. Porque o contrato é temporário, de dois anos, e depois disso a gente sai sem nenhum direito, sem garantia. Fazendo o mesmo trabalho que um professor faz.... O valor pago é baixo, e a gente não tem férias, décimo terceiro, nem vínculo, e seguro desemprego. Então, acho que deveria haver uma valorização maior, com uma forma de contratação mais justa e estável. Isso ajudaria também na permanência, porque muitos desistem por causa dessas condições.”

Acrescentando essa perspectiva, Beta pondera:

“O valor que recebemos é 1.050,00 pelos dois horários... Eu me lembro no tempo atrás, a pessoa ganhava por quantidade de alunos. E agora é assim...”

Partindo desse traçado, prosseguem alguns segmentos de falas apropriadas aos voluntários em relação ao planejamento e formação:

Italo “...Nós não temos dia de planejamento da escola.”.

Airam “As formações são poucas, apenas duas ou três por ano, e somente para os voluntários que trabalham com o fortalecimento da aprendizagem (língua portuguesa e matemática)”.

Diante desses pressupostos, expressa-se a precarização do trabalho docente, em consonância com a crítica de Saviani (1999) à lógica neoliberal na educação. Essa categoria reflete a fragilidade das políticas de valorização profissional, que reconfigura a educação em

um contexto de relações de produção marcadas pela desigualdade. Esse cenário reflete um ofício “uberizado”, caracterizado pela ausência de garantias e pelas baixas remunerações, implicações de um padrão de gestão baseado na flexibilização e racionalização dos custos, o que fragiliza não apenas as relações laborais, bem como a excelência do ensino e a continuidade do processo educativo.

É importante salientar que as políticas educacionais enfrentam muitos dilemas e dificuldades no contexto brasileiro no processo de implementação, e com as políticas de tempo integral não poderia ser diferente. Segundo Azevedo (2004), as políticas educacionais são conduzidas por interações de poder que consistem no processo histórico no campo social através de disputas sinalizadas por projetos societários. Na medida em que o Estado é simultaneamente amparado e ampara a ideologia da classe burguesa e o modo de produção capitalista, ele também atua para amenizar as contradições entre as classes sociais e, em outras situações, as exigências da dominação para manutenção do capital.

5.7 Organização curricular e articulação pedagógica

O Programa Aprender Mais Escola (PAM) propõe-se a conduzir práticas docentes e de gestão a serem desempenhadas no decorrer do aumento do tempo nas Escolas Municipais de Ensino de Fortaleza no contraturno, constituído em consonância com o Plano Municipal de Educação (PME). Tem como principal objetivo ampliar a jornada escolar de quatro para sete horas diárias, priorizando o fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

As diretrizes desse documento ressaltam a importância do estudo desse normativo para viabilizar uma aprendizagem significativa através de um planejamento de atividades diversas, estimuladoras e lúdicas, com a pretensão de estimular principalmente o foco no letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto, as orientações metodológicas propõem a utilização dos chamados clubes, que fazem parte da composição curricular dessa modalidade de ensino. Estes são distribuídos nas atividades de acordo com suas respectivas cargas horárias, que são:

Clube de Língua Portuguesa(4h); Língua Matemática(4h); Clube do Projeto de Vida/Educação Patrimonial (3h); Clube de Arte e Cultura(2h); Clube de Esporte e Lazer(2h). As escolas irão selecionar, de acordo com suas especificidades, as atividades que serão desenvolvidas no Clube de Arte e Cultura e no Clube de Esporte e Lazer.

Diante desse alinhamento, a proposta pedagógica sugere rotinas para a distribuição dos clubes no trabalho no contraturno. O articulador da escola SM comenta que:

Caio “Trabalhamos com o letramento, a leitura, interpretação e raciocínio lógico, sendo a prioridade do programa. Seguimos as orientações dos clubes, que sugerem rotinas, que podemos adapta-las a nossa realidade. Assim os clubes de lazer, esporte e artes são realizados principalmente no final do turno com forma de descontração.”

Ângela “A carga horária é de três horas por turno, com o intervalo e merenda”

Os profissionais que têm a incumbência pela execução dessa função são os voluntários, que estão divididos em duas classificações: mediadores, que são os responsáveis pelo fortalecimento da aprendizagem, e facilitadores pela parte diversificada. O articulador, por sua vez, é outro agente participante dessa política, que no contexto escolar é o responsável direto pelo programa. Geralmente, realiza a mediação entre os gestores e os voluntários.

Em consonância com essa perspectiva, Cristiane diz que:

Airam “... as orientações do planejamento do programa, são passadas pelo articulador muitas vezes antes do atendimento dos estudantes no contraturno, ou nos intervalos dos atendimentos.”

Conceição “Quando muito necessário, reserva-se um momento para pautar algumas informações sobre o planejamento com o articulador. Essa prática, no entanto, não pode ser realizada com todos os profissionais, pois parte desses agentes precisam permanecer com os alunos, tanto com os seus próprios, quanto aqueles que receberam atendimento.”

Assim, diante de toda a logística e organização curricular apresentadas, observa-se que o trabalho também se pauta nas orientações do programa quanto às atribuições dos gestores: diretor(a) e coordenador(a) de direcionar a operacionalização do programa e, dessa forma, contribuir para assegurar que as diretrizes gerais dessa política de ampliação da jornada escolar sejam efetivamente atingidas. Sendo função desses profissionais estabelecer situações acolhedoras de escuta e de troca de conhecimentos, bem como preconizar, nesses momentos, reflexões e narrativas a respeito dos documentos legais que norteiam essa ação pedagógica, tais como: o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCR-FOR) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), ambos imprescindíveis para o desenvolvimento das ações pedagógicas e o desenvolvimento das ações do PAM.

Partindo desse viés, os voluntários foram indagados: “A escola proporciona momentos de orientação acerca do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCR-FOR) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) para o Programa Aprender Mais Escola?”

De forma predominante, os voluntários responderam que até o momento não tiveram orientações sobre o DCR-FOR, nem do PPP, e que nos contextos dessas escolas foram

oportunizados raros momentos de discussões e esclarecimentos sobre as bases teóricas que orientam o trabalho docente.

É importante esclarecer que os dois participantes do grupo gestor da escola AF ingressaram recentemente nessa instituição. Por esse motivo, ainda não conhecem com profundidade a organização do PAM na escola, DCR-FOR e nem o PPP. Diante desse fato, acharam melhor abster-se de fornecer informações sobre essas temáticas. Porém, em relação a outros delineamentos do estudo, contribuíram normalmente. Quanto à outra escola pesquisada, EM os gestores (diretor e coordenador) não participaram da pesquisa por motivos não identificados.

Enquanto para a diretora da Escola AF, retrata o seguinte:

Sâmya “Na escola sempre há um momento de troca de experiência e planejamento de atividades. O planejamento ocorre nos dias reservados aos voluntários, eles retiram um dia específico para isso. Quanto o DCR-FOR, acho que a SME norteia as ações nas escolas”.

Em vista disso, notam-se divergências de óticas entre os voluntários e a gestora. Dessa forma, compreende-se que a interpretação do texto da política por ambas as categorias não acontece de forma uniforme. Esse panorama é descrito por Ball *et al.* (2012), ao relatar que a política pública não é percebida de forma equivalente, o que oportuniza, em muitas situações, que os implementadores direcionem diferentes visões a ela. Lejano (2012) afirma que essa disparidade de sentidos ocorre devido principalmente à ausência do alinhamento entre o texto (política) e contexto (experiência), temática já vista no item 2.2.

Portanto, o DCR-FOR compõe-se como um instrumento basilar para a organização curricular, fomentando a articulação entre os diversos saberes e direcionando o planejamento, a avaliação e acompanhamento dos processos educativos. Assim, a sua apropriação pelos profissionais da educação alinha-se aos pressupostos da Política de Tempo Integral. E, como relata um voluntário da Escola SM, os fundamentos conceituais contribuem com um melhor desempenho na função de professor, na medida em que:

Airam “... em muitos casos, no Aprender Mais Escola, recebemos alunos que tem dificuldades mais complexas, isso exige preparo, e uma abordagem mais individualizada”.

Em acordo com essas ponderações, a educação integral é considerada como um processo multidisciplinar, tendo como propósito a formação integral em um tempo ampliado, a partir da oferta de atividades diversas com enlace com o projeto pedagógico (Brasil, 2009, p. 18).

Percorrendo esse cenário, torna-se fundamental compreender como as práticas pedagógicas se corporificam nesses meandros que se estabelecem entre suas perspectivas, dilemas e desafios que as atravessam nesse percurso. Assim, faz-se necessário examinar as ações desenvolvidas nessas escolas, a partir de uma ótica sensível e crítica, a fim de desvendar as intencionalidades contidas nos materiais pedagógicos utilizados e a prática pedagógica direcionada pelos voluntários com esses recursos, os quais, mediante o documento orientador do programa, visam atingir os propósitos de educação em tempo integral. Assim, mostram-se algumas falas em resposta à indagação: existe um material estruturado adequado para o trabalho com as crianças do programa? Segue abaixo o discurso do articulador da escola SM sobre esse assunto:

Giovanna “O objetivo do programa é desenvolver a capacidade de leitura com interpretação e raciocínio lógico. Para isso, utilizamos diversas estratégias metodológicas, entre as quais se destacam os materiais estruturados, como os livros Relembrando I, Relembrando II e o JEP. Também confeccionamos materiais lúdicos, como atividades e jogos. Utilizamos materiais concretos, como o material dourado e o material geométrico. Outro recurso importante é o uso da internet, por meio de simulados, para trabalhar com os alunos do 2º e 5º ano nas avaliações do SAEB, também produzimos nossos próprios materiais”.

Conforme ilustrado nas figuras a seguir, os materiais lúdicos utilizados no programa incluem recursos para formação e leitura de palavras simples, jogos de alfabetização e atividades que promovem o letramento de forma interativa e prazerosa.

Figura 4 – Atividades de letramento desenvolvida pela Escola AF



Material lúdico, formando palavras simples



Leitura de palavras



Formação de palavras com palavras simples

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Figura 5 – Atividades desenvolvidas da Escola SM



Dinâmicas com jogos educativos



Material dourado, memória, sílabas e figuras



Alguns livros e jogos para dinamizar a leitura e interpretação

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Com base nesse contexto, foi observado nas entrevistas, como também na pesquisa de campo, pouco material estruturado para o trabalho no programa e uma maior relevância de atividades pedagógicas lúdicas, sendo consideradas pelos respondentes como recursos imprescindíveis no letramento em língua portuguesa e matemática. Assim, são recursos que sinalizam um vínculo interativo e prazeroso, que colabora principalmente com o processo de alfabetização desses estudantes.

Dessa forma, o PAM tem oportunizado ações educativas no fortalecimento da aprendizagem, mesmo passando por obstáculos já delineados neste trabalho. Entende-se também que esse modelo de educação de tempo integral está inserido na perspectiva do atendimento das necessidades básicas da aprendizagem, recomendado pela Declaração Mundial de Educação para Todos, que direciona um modelo de educação básica para os países periféricos como o Brasil, uma abordagem mercatória, associada a um currículo instrumental.

Em relação a essa conjuntura, Caio sinaliza:

“Entendo que esse recorte é feito porque o Estado e a Prefeitura definem metas com base nos resultados dessas avaliações externas. No entanto, questiono esse modelo. As avaliações como o SPAECE são padronizadas, impessoais e niveladas aplicadas de forma igual para todos os alunos, sem considerar o contexto de cada um... faltam nesse processo maior participação dos professores e da gestão escolar na construção e análise dessas avaliações”.

A análise desses questionamentos sinaliza reflexões significativas e desafios que surgem no processo de implementação da política, especialmente no âmbito da educação em tempo integral. Existem, portanto, diversos aspectos que exigem uma abordagem atenta. Observa-se, nas duas escolas pesquisadas, uma significativa infrequência dos alunos matriculados no contraturno, o que representa uma situação de grande fragilidade. Isso ocorre

principalmente devido à dificuldade das famílias em trazer os alunos à escola, fato esse amplamente relatado nas entrevistas. Assim, é necessário que as políticas indutoras busquem alternativas para promover não apenas acessibilidade, mas a permanência dos alunos.

Além disso, foi destacada a necessidade de a comunidade compreender a importância desse programa para a melhoria da aprendizagem das crianças. No que diz respeito à estrutura e espaços disponíveis, a Escola Adalberto Freitas apresenta uma realidade menos adequada. Essa situação foi identificada devido ao tamanho da escola, que atende desde o Infantil IV até a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e funciona à noite. Constatou-se que quanto maior a escola, mais complexas são suas dificuldades relacionadas ao funcionamento no contraturno.

Em relação à Escola Estela Magalhães, a infraestrutura é bem mais adequada, e os espaços reconfigurados são mais numerosos. Essa escola atende desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, não funcionando à noite. Vale ressaltar que essa escola passou por uma requalificação que, segundo o Projeto Político Pedagógico, trouxe melhorias estruturais, aumentou o número de salas e deixou o ambiente mais confortável e acolhedor para a implementação do programa. Entretanto, apesar dessas melhorias, em muitos momentos, os monitores relataram o ruído que dificultava as ações pedagógicas no contraturno.

Esses dois aspectos, a infraestrutura e a organização dos espaços, são essenciais para o desenvolvimento das atividades no contraturno. Redução das desigualdades educacionais também foi um ponto destacado, especialmente no que tange o letramento alfabético. Assim, é evidente para todos os respondentes da pesquisa que o programa se constitui significativa para a qualidade do ensino.

Vale salientar que o Programa Aprender Mais Escola segue normas e diretrizes alinhadas que convergem para uma organização curricular bem estruturada, com atividades e objetivos claramente definidos. No entanto, ainda existem diversos desafios que exigem uma abordagem.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa revelam um cenário complexo e multifacetado da implementação do Programa Aprender Mais Escola, evidenciando tanto as potencialidades quanto os desafios significativos que atravessam a política de ampliação da jornada escolar em Fortaleza. As vozes de gestores, articuladores e voluntários convergem ao reconhecer a contribuição do programa para o fortalecimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, especialmente para estudantes com defasagens no processo de alfabetização e letramento. Contudo, simultaneamente, explicitam problemas estruturais que comprometem a efetivação plena da proposta: a baixa assiduidade dos estudantes no

contraturno, a precarização das condições de trabalho dos voluntários, as limitações na infraestrutura física das escolas, a ausência de formação adequada e de momentos sistemáticos de planejamento coletivo, e a fragilidade na articulação entre os documentos curriculares oficiais e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Essas contradições evidenciam a distância entre a política prevista e a aplicada, revelando que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante a educação integral preconizada nos documentos orientadores. A análise dessas narrativas aponta para a necessidade de políticas mais abrangentes que contemplem não apenas a extensão da jornada, mas também a valorização profissional, a adequação da infraestrutura, a formação continuada dos educadores e o fortalecimento da participação da comunidade escolar, elementos fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referente estudo tem como objetivo geral avaliar a implementação do Aprender Mais Escola em duas unidades educacionais dos Anos Iniciais da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza, focando nas perspectivas dos gestores, coordenadores, articuladores, mediadores e facilitadores.

A metodologia utilizada na pesquisa organizou de maneira ordenada a pesquisa documental, estudo bibliográfico e coleta de dados empíricos. Fundamentado nessas averiguações, foi viável expressar perspectivas substanciais a respeito da implementação da política de Tempo Integral em duas escolas da Rede Municipal de Fortaleza.

A proposta da avaliação experiencial de Lejano (2012) concebeu entender a política como um fundamento processual, em que o texto (política) e contexto (experiência) são conexões primordiais, devendo estar alinhados para que ações conduzidas pela implementação sejam concretizadas e intensifiquem a promoção do ensino-aprendizagem, como também os aspectos longitudinais (extensão) e latitudinais (amplidão) da Política de Tempo Integral do Programa Aprender Mais Escola.

Para a análise da trajetória de implementação da política de Educação Integral no Brasil, é fundamental compreender os pensamentos e preceitos que a fundamentaram. Nesse horizonte, destaca-se que o Manifesto dos Pioneiros (1930), tendo como maior incentivador e representante Anísio Teixeira.

A partir dessas análises, Anísio Teixeira criou a primeira escola de tempo integral na Bahia (1950), que posteriormente serviu de referência para a implementação do Programa Mais Educação, tendo um currículo com mandala de saberes robusta, que se aproximava do ideário da concepção de educação integral de Anísio Teixeira.

Todavia, com o avanço da agenda global organizada por organismos multilaterais, definidos por Saviani (2019) como ultraneoliberalismo, tem trazido novos direcionamentos para a educação básica, especialmente a partir de 2016. Esse processo tem resultado em uma configuração curricular alinhada a novos objetivos e finalidades para a escola, evidenciando seu reducionismo e instrumentação.

Portanto, para destacar o percurso do Programa Aprender Mais Escola nas instituições escolares da Rede Municipal de Fortaleza, CE, no ensino fundamental I, especificamente nas séries iniciais que é o objeto da pesquisa, observam-se algumas limitações em assegurar uma Educação Integral em tempo integral. Dentre elas está a falta de formação ou pouca formação e não ter direito ao dia de planejamento para os sujeitos da pesquisa

(monitores e articuladores). Essas questões dificultam principalmente o esclarecimento da base conceitual sobre o programa.

Essa realidade indica a necessidade de refletir sobre a teoria e a prática, que devem ser vistas de forma complementar, sendo essencial que os professores que atuam diretamente nas instituições escolares tenham as oportunidades de participar de formações continuadas que contribuam de forma sistêmica para o entendimento desse processo.

Em consonância com Tillon e Pacheco (2012), a capacitação continuada promove aos professores que exercem função em contato no cotidiano das escolas um eminente elo com o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Devido a esse desenvolvimento formativo colaborar para aquisição de competências e proporcionar mediações na ação pedagógica e a base curricular. Desse modo, propicia uma releitura dos embasamentos teóricos que fundamentam os métodos pedagógicos, os quais impulsionam uma percepção multidimensional, apropriando-se de diversos horizontes de perspectivas de mundo.

Considerando os resultados obtidos nesta investigação e se alinhando à proposta do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, de contribuir para o aprimoramento da gestão pública, a seguir, apresentam-se recomendações para a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

6.1 Contribuições e recomendações

A política de formação da Secretaria Municipal de Educação (SME) no município de Fortaleza fundamenta-se em orientações gerais, contudo, sua concretização é comprometida pela forma diversificada de implementação. Tal situação ocorre, principalmente, em razão do acúmulo de funções que a escola vem assumindo na contemporaneidade, ultrapassando as fronteiras do conhecimento formal e passando a desempenhar múltiplas atribuições de natureza social, cultural e humana.

Esse cenário gera sobrecarga para os coordenadores pedagógicos e, muitas vezes, descontinuidade das propostas anteriormente traçadas. Além disso, tal processo contribui para a atenuação da prioridade central da educação, que é a escolarização e a formação científica dos estudantes.

Assim, recomenda-se o reconhecimento institucional dos coordenadores pedagógicos, através de garantias de condições adequadas de trabalho, destinação de tempos específicos para estudo e formação, bem como da valorização desse cargo, de forma a potencializar sua atuação no âmbito escolar.

Vale também enfatizar que essa política de capacitação pedagógica deve ser ampliada para todos os sujeitos que atuam na ponta dessa política de Educação de Tempo Integral, incluindo os monitores do programa (facilitadores e mediadores) e articuladores. Contudo, para a efetivação desses propósitos, é imprescindível garantir condições institucionais, como tempo destinado à formação e infraestrutura adequada, de modo que a capacitação pedagógica seja viabilizada e traga transformações significativas no âmbito escolar.

Nesse sentido, a governança compartilhada consolida-se como uma estratégia entre a SME e as instituições de ensino municipais, através de ações colaborativas que incentivem uma relação dialógica contínua e a corresponsabilização nas tomadas de decisão. Essa vinculação pretende solidificar maior simetria em relação às políticas educacionais e as realidades territoriais, podendo oportunizar a implementação eficaz das ações e a qualificação dos trâmites educativos.

Corroborando essa fundamentação, destaca-se o aumento da interlocução entre a SME e as unidades escolares: ampliar a articulação mediante a ampliação de meios contínuos de comunicação, da condução sistemática dos processos educativos e administrativos e da implementação coletiva de procedimentos que vislumbrem as particularidades de cada contexto escolar. Essa ação propõe um alinhamento entre os pressupostos educacionais e as práticas utilizadas nos âmbitos escolares, podendo propiciar a concretização das diretrizes educacionais e as ações promovidas no cotidiano das instituições, contribuindo com a eficácia da política educacional, como também para a melhoria da gestão escolar.

O estudo conclui que a excelência da educação perpassa pela legitimação da formação em contexto como um direito a ser assegurado a todos os sujeitos envolvidos na política do Programa Aprender Mais Escolar. Considera-se, ainda, que o aumento da jornada escolar deve estar articulado ao currículo organizado, integrador e contextualizado, capaz de proporcionar, de forma efetiva, a construção do saber escolar emancipador. Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar deve ser acompanhada pela organização de um currículo que proporcione experiências formativas exitosas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes e, conseqüentemente, colaborem com a melhoria do ensino público.

O impacto social desta investigação vai além do âmbito acadêmico, conectando-se diretamente à missão do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas de formar profissionais capazes de intervir, de forma qualificada, na realidade social. Ao evidenciar as contradições entre o discurso da educação integral e sua materialização cotidiana, a pesquisa convoca gestores públicos, educadores e sociedade civil a refletirem criticamente sobre os rumos das políticas educacionais no contexto de intensificação da racionalidade neoliberal.

Mais do que apontar problemas, este estudo busca contribuir para a construção de alternativas que efetivamente garantam o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os estudantes da rede municipal de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo da escola**. São Paulo, 1988.
- BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil. *In*: BACELAR, Tânia. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BACELAR, Tânia. O contexto econômico atual e implicações para as políticas sociais. *In*: BACELAR, Tânia. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC, 2009. (Série Mais Educação).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=49131port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: documento orientador – adesão – versão I**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educadocumentoorientador-pdf/file>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 7-11, 2006. Educação Integral. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FAGNANI, Eduardo. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015)**. Campinas: Instituto de Economia da Unicamp, jun. 2017. (Texto para Discussão, n. 308). Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3559/TD308.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FORTALEZA. **Decreto Municipal nº 15.038, de 24 de maio de 2021**. Institui o Programa Aprender Mais em Fortaleza e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Fortaleza, Fortaleza, ano 95, n. 16.219, 25 maio 2021. Caderno 1, p. 1-2.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: <http://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br>. Acesso em: 17 dez. 2024.

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, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/21088>. Acesso em: 17 dez. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 107-123.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.

PAULANI, Leda. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. **Boletim de Economia e Política Internacional**, Brasília, n. 1, p. 89-102, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4467>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/HcSmGLJWSGBKf5ZW8ZqQnpD/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/aval>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Cortez; Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Escravidão e racismo. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 27-40.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Desigualdade e poder. *In*: SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 126-151.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Veras, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; CORYN, Chris L. S. **Evaluation theory, models, and applications**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

TINÉ, Sandra Zita Silva. **Programa Novo Mais Educação: novas perspectivas para a ampliação dos tempos e espaços na escola**. Material das Palestras UNDIME/SP-2017. Disponível em: http://www.undimesp.org.br/wpcontent/uploads/2017/10/seminario_camposdojordao_1710oficina15sandra.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

TORRES JÚNIOR, Paul; GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa; NOGUEIRA, Tiago Amorim. Avaliar em profundidade: dimensões epistemológicas, metodológicas e experiências práticas de uma nova perspectiva de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 147-170, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n2.52593>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/52593>. Acesso em: 17 dez. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido(a) a participar do estudo desenvolvido pela mestranda Alessandra Magalhães de Freitas Brasil, no curso em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará (UFC) através da orientação Dra. Milena Marcinha Alves Braz. A pesquisa tem como título: *Avaliação do Programa Aprender Mais Escola no Município de Fortaleza-se com foco nas séries iniciais do ensino fundamental.*

O objetivo geral desse estudo é: Avaliar a implementação do Aprender Mais Escola nos anos iniciais na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza a partir do ponto de vista dos gestores e monitores de duas escolas.

Assim, optou-se por uma pesquisa qualitativa, através da pesquisa bibliográfica, entrevista com gestores e monitores e observação *in loco*. As informações serão averiguadas com base nos pressupostos da análise de conteúdo.

A participação é voluntária e, caso deseje contribuir com a pesquisa suas informações serão averiguadas com absoluto sigilo e profissionalismo. A pesquisadora deixa em evidência que seus dados de identificação, abrangendo nome e instituição escolar de atuação, permanecerão preservados. Dessa forma, serão utilizados exclusivamente para propósitos de verificação de informações e pressupostos de argumentação, colaborando, dessa forma, para o progresso da pesquisa científica no campo em debate.

É necessário destacar que o(a) participante poderá, em qualquer momento, optar por prosseguir na pesquisa ou retirar sua autorização, sem que isso lhe acarrete nenhum dano.

A adesão à pesquisa consiste em responder ao instrumental a seguir que será conduzido pela pesquisadora.

Salienta-se que o estudo foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Protocolo de Autorização da Pesquisa (TAP), assinado de forma virtual pela Secretária Municipal de Educação em _____.

Agradeço, desde já, a sua valiosa participação.

Nome: Alessandra Magalhães de Freitas Brasil.

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC.

Endereço: Campus do Pici – Bloco 873

Telefones para contato: (85) 9 8894-5155

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu afirmo que através desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estou ciente, que poderei requerer informações e, como também, modificar minha decisão, mediante à participação na pesquisa, seu que isso implique quaisquer danos à minha integridade.

Dessa maneira, livre de qualquer coação, aceito a colocar-me à disposição para integrar este estudo, compreendendo que os dados coletados serão utilizados para fins acadêmicos e que minha identidade será preservada.

Assinatura do participante

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao Sr. Idilvan Alencar Secretário Municipal de Educação de Fortaleza Prezado Secretário, Apresentamos a estudante do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP, da Universidade Federal do Ceará-UFC, ALESSANDRA MAGALHÃES DE FREITAS BRASIL matrícula 547936, que está desenvolvendo a pesquisa cujo título é “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDER MAIS NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE COM FOCO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que será realizada na Secretaria Municipal de Educação (SME), tendo como campo de pesquisa as unidades escolares: EM Jacinto Botelho. Rua Dr. Rodrigo Codes Sandoval, 374 – Mondubim Fortaleza – CE, 60711-455 e a EM Osmiro Barreto, situada na Rua 10, s/n- Mondubim Fortaleza- CE, CEP 60752-110. A pesquisa tem como objetivo geral desse estudo é: Avaliar a implementação do Aprender Mais Escola em duas unidades educacionais dos Anos Iniciais da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza, focando nas perspectivas dos gestores e dos monitores e facilitadores Como objetivos específicos, pretende-se: 1. Mapear a trajetória institucional dos Programas Federais de Tempo Integral ao Programa Aprender Mais em Fortaleza; 2. Investigar a organização da proposta pedagógica das escolas, verificando sua consonância com os pressupostos da educação integral; 3. Descrever e categorizar as atividades e estratégias pedagógicas desenvolvidas no contraturno pelos monitores e facilitadores. A coleta de dados da pesquisa será realizada no segundo semestre de 2025, nos meses de setembro e outubro, e será feita através de entrevistas e observação , antes da qual os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo conduzida pela pesquisadora supracitada, sob orientação da Professora Milena Marcintha Alves Braz que também assina essa carta de apresentação, em concordância à participação e orientação do referido projeto de acordo com os preceitos éticos de pesquisa. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará (UFC) com total atenção aos princípios éticos que regem a prática científica. Av. Mister Hull, 2977 - Bloco 873 - Campus do Pici, Fortaleza – CE – Brasil - CEP 60.356-001 www.mapp.ufc.br - mappufce@gmail.com - mapp@ufc.br - (85) 99223-3341 e (85) 33669734 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FEDERAL DO CEARÁ CIÊNCIAS AGRÁRIAS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO OFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente, Fortaleza/CE, 12 de outubro de 2025.

Alessandra Magalhães de Freitas

Brasil (discente) _____ Profa. Dra. Milena

Marcintha Alves Braz (Orientadora)

Prof. Dr. Carlos Américo Leite

Moreira Coordenador do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Av. Mister

Hull, 2977 - Bloco 873 - Campus do Pici, Fortaleza – CE – Brasil - CEP 60.356-001

www.mapp.ufc.br - mappufce@gmail.com - mapp@ufc.br - (85) 99223-3341 e (85) 33669734.

**APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS DIRETORES E
COORDENADORES**

Nome completo:

--

Bloco I – Dados do informante.

01. Em qual escola você é lotado?

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Estela.
 Escola municipal José Adalberto de Freitas.

02. Qual sua idade?

- De 18 a 26 anos
 De 26 a 36 anos
 De 36 a 46 anos
 De 46 a 56 anos
 Mais de 56 anos

03. Gênero

(Em caso de outros, indicar)

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não dizer
 Outros: _____

04. Qual o seu nível de formação?

- Ensino Médio
 Ensino Superior
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado

Bloco II – Impressões a respeito do Programa

05. De que maneira você conheceu o Programa Aprender Mais Escola?

06. Quantos alunos estão matriculados no contraturno? Fale sobre a frequência dos estudantes no contraturno.

07. Os espaços da escola foram reconfigurados para o funcionamento do Programa?
Atualmente, quais espaços da escola são utilizados para as atividades no contraturno?
08. Descreva as atividades realizadas no contraturno?
09. Quais os critérios para a escolha dos estudantes que participam do Programa?
10. Quais os critérios utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para contratar/ selecionar voluntários para atuar no Programa Aprender mais Escola?
11. Os monitores (mediadores/facilitadores) reúnem com os docentes ou coordenadores para planejar as atividades? Esses monitores/ facilitadores passam por formação da SME para atuação no Programa? A SME orienta os monitores/facilitadores acerca do Documento Curricular de Referência (DCR-FOR) para o Programa Aprender Mais?
12. Existe um material estruturado adequado para o trabalho com as crianças do Programa?
Fale um pouco sobre esse tópico.
13. Como está organizado o currículo do Programa? E qual a relação do conteúdo do Programa com o projeto político da escola?
14. Quais são as vantagens mais relevantes que o Programa oportuniza para o estudante?
15. Quais os maiores obstáculos você identifica na implementação do Programa Aprender Mais na escola onde trabalha?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS MONITORES
(MEDIADORES/ FACILITADORES)**

Nome completo:

--

Bloco I – Dados do informante.

01. Em qual escola você trabalha?

() Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Estela.

() Escola municipal José Adalberto de Freitas.

02. Qual sua idade?

() De 18 a 26 anos

() De 26 a 36 anos

() De 36 a 46 anos

() De 46 a 56 anos

() Mais de 56 anos

03. Gênero

(Em caso de outros, indicar)

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não dizer

() Outros: _____

04. Qual o seu nível de formação?

() Ensino Médio

() Ensino Superior

() Especialização

Bloco II – Impressões a respeito do Programa

05. De que maneira você conheceu o Programa Aprender Mais Escola?

06. Qual a sua opinião sobre o processo de contratação e condições de permanência dos monitores na escola?

07. Na sua percepção, os espaços da escola são adequados para o funcionamento do Programa no contraturno?

08. Descreva as atividades realizadas no contraturno com os estudantes?

09. A escola proporciona momentos de planejamento entre monitores (mediadores /facilitadores) com os docentes ou coordenadores? A Secretaria Municipal de Educação (SME) ou a escola já realizou alguma formação para você desenvolver o seu trabalho como monitor?
10. A Secretaria Municipal de Educação (SME) ou a escola já orientou os monitores/facilitadores acerca do Documento Curricular de Referência (DCR-FOR) para o Programa Aprender Mais?
11. Existe um material estruturado adequado para o trabalho com os estudantes do Programa? Fale um pouco sobre esse tópico.
12. Quais são as vantagens mais relevantes que o Programa oportuniza para o estudante?
13. Quais os maiores obstáculos você identifica na implementação do Programa Aprender Mais na escola onde trabalha?