

AValiação em Profundidade do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar das Escolas Municipais do Distrito da Pajuçara no Município de Maracanaú (Ceará)

Mirely Ribeiro Lopes Silva ¹
Maria de Nazaré Moraes Soares ²

RESUMO

No contexto de expansão da política de educação integral e de tempo integral no Brasil, é necessário refletir sobre as concepções e os objetivos dos programas realizados no contraturno escolar, bem como sobre as práticas executadas. Nesse sentido, este artigo propõe apresentar um recorte da pesquisa de dissertação do curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), com um enfoque contra-hegemônico, que teve como objetivo geral avaliar o "Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE)" nas escolas municipais do distrito de Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará), à luz da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), considerando as dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade da política. A pesquisa justifica-se pela ausência de estudos sobre essa temática, especificamente no distrito de Pajuçara, em Maracanaú, utilizando a abordagem da avaliação em profundidade. De natureza qualitativa, a pesquisa foi exploratória e descritiva (Gil, 2008), empregando técnicas como pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise documental e da análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009). Os resultados revelaram os seguintes achados: há uma ausência de estratégias intersetoriais na formulação, implantação e execução do PDACE; o PDACE contribui para a redução das desigualdades educacionais e da vulnerabilidade social dos alunos; e o programa auxilia na construção da cidadania dos estudantes.

Palavras-chave: Abordagem Intersetorial, Desigualdades Socioeducativas, Educação Integral, Educação de Tempo Integral, Promoção da Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa avaliativa desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que teve o objetivo geral de avaliar o "Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE)" nas escolas municipais do distrito da Pajuçara, no município de Maracanaú (Ceará)", à luz da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008).

¹ Mestra pelo Curso de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, lopesmirely@gmail.com;

² Doutora pelo Curso de Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará - UFC, nazare.soares@ufc.br.

Para atingir esse objetivo, foram definidos três objetivos específicos: analisar o conteúdo e o contexto do PDACE com base nas demandas da comunidade escolar; investigar a trajetória institucional do programa, observando seus limites e possibilidades; e compreender a territorialidade e temporalidade da política a partir da percepção dos beneficiários e dos agentes institucionais envolvidos.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a pesquisa focou na educação integral (EI) e na educação de tempo integral (ETI), políticas que os entes federados têm adotado para enfrentar os desafios dos processos socioeducativos contemporâneos. Estas políticas têm se expandido e ganhado visibilidade nas últimas décadas, integrando a agenda nacional de educação com a ampliação do ensino em tempo integral e a implementação de programas que estendem a jornada escolar nas redes públicas (INEP, 2015).

Neste contexto de expansão desta política, é fundamental tencionar as concepções e objetivos dos programas de contraturno escolar, a refletir sobre suas atividades realizadas e problematizar as limitações e possibilidades desses programas que buscam promover uma educação integral com jornada escolar ampliada, contribuindo tanto para qualidade da educação quanto para o enfrentamento das desigualdades socioeducativas. Nessa conjuntura, foi proposta uma pesquisa com enfoque contra-hegemônico sobre o PDACE nas escolas municipais do Distrito de Pajuçara, no município de Maracanaú, que trata de um programa de indução à política de educação integral em tempo integral. O PDACE é abordado à luz da avaliação em profundidade de Lea Carvalho Rodrigues (2008), utilizando os quatro fundamentos analíticos da avaliação em profundidade: análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial.

O estudo envolveu 10 escolas do Distrito da Pajuçara que oferecem o PDACE, com uma amostra de quatro escolas e 10 sujeitos de pesquisa. A metodologia qualitativa aplicada incluiu pesquisa bibliográfica e documental, questionários e entrevistas semiestruturadas (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). A análise dos dados foi conduzida por meio da análise documental e análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009).

A escolha da avaliação em profundidade como paradigma avaliativo possibilitou uma compreensão ampla da política, ao reconhecer e associar as relações e intenções entre o Estado, sujeitos envolvidos e a própria política, considerando as dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, territorialidade e temporalidade da política pública (Gussi; Oliveira, 2016). A pesquisa teve como objetivo preencher lacunas teóricas e empíricas existentes, oferecendo novas perspectivas sobre a implementação e os impactos do PDACE em Maracanaú.

METODOLOGIA

O território onde se desenvolveu a pesquisa foi o Município de Maracanaú, situado na região Nordeste do Brasil, possui 234.392 habitantes, conforme o último censo (2022). O sistema educacional local é composto por 81 escolas com um total de 37.837 alunos, de acordo com o monitoramento de matrículas de agosto de 2023 (Maracanaú, 2023).

A pesquisa abrangeu 10 instituições de ensino beneficiadas pelo Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar (PDACE) no Distrito da Pajuçara, em Maracanaú (CE). Considerando o interesse em compreender as particularidades do universo investigado, foi essencial utilizar uma amostra, dada a inviabilidade de abarcar a população (Barbetta, 2012).

Para a amostra, foram selecionadas quatro escolas: duas com o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e duas que apresentaram regressão no IDEB nesses mesmos anos em 2021. A escolha baseou-se na intenção do programa de promover avanços educacionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (Maracanaú, 2019).

Os sujeitos da pesquisa incluíram seis indivíduos institucionais, selecionados intencionalmente por sua experiência com o programa, e uma família beneficiada por escola, escolhida com base em assiduidade superior a 75% e disposição para participar. A coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas (Gil, 2008; Minayo, Deslandes, & Gomes, 2009), além de um levantamento do marco regulatório, contexto político e condições socioeconômicas do PDACE (Rodrigues, 2008). A análise dos dados foi realizada por meio de análise documental e de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009), considerando as demandas da comunidade escolar e as especificidades locais.

O roteiro das entrevistas e o questionário socioeconômico e etnocultural foram elaborados com base no referencial teórico e na metodologia da pesquisa. Após obter autorização da Secretaria de Educação de Maracanaú, foram realizadas visitas às escolas para obter consentimento dos gestores, acessar documentos e identificar profissionais com maior experiência no programa.

O questionário socioeconômico e etnocultural foi entregue aos pais dos alunos para ser respondido em casa, considerando a disponibilidade de tempo das famílias. As entrevistas

foram agendadas e realizadas presencialmente, com gravação e transcrição para posterior análise dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa avaliativa baseou-se em três categorias teóricas fundamentais para a compreensão do tema: Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral, a Inserção da Educação Integral em Tempo Integral na Diminuição das Desigualdades Socioeducativas e Promoção da Cidadania, e Educação Integral de Tempo Integral com Abordagem Intersetorial. Essas categorias forneceram o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento do projeto, sustentando-se em autores especializados em políticas de Educação Integral (EI) e Educação de Tempo Integral (ETI).

O projeto partiu da perspectiva de EI, que busca o desenvolvimento pleno do indivíduo conforme a Constituição Federal de 1988 e o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. A perspectiva de ETI, estabelecida pelo Decreto nº 6.253/2007, define a jornada escolar mínima de sete horas diárias, caracterizando o tempo diário de permanência do aluno na escola.

É essencial distinguir a EI e ETI, pois uma proposta de tempo integral não garante necessariamente uma educação integral que abranja todas as dimensões do aluno. Segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), e corroborado por Figueiredo e Silva (2023), a ampliação da jornada escolar não assegura por si só uma educação integral ou melhoria na aprendizagem.

Colares, Cardozo e Arruda (2021) consideram que, no Brasil, a educação com ampliação da jornada escolar tem sido equivocadamente entendida como promoção da EI, apenas considerando o acréscimo de tempo. Nesse contexto, Silva (2019) afirma que:

Educação integral não se restringe apenas ao tempo de permanência do aluno na escola, pois a educação integral pressupõe a articulação de conhecimentos, de saberes, de vivências, que fazem parte da constituição mesma do ser humano e que vincula o processo humanizador para qual a escola precisa abrir a porta (Silva, 2019, p. 123).

A autora reforça a concepção de que a ampliação do tempo escolar, por si só, não é suficiente para determinar uma educação integral. A concretização da educação integral se constitui através de diversos elementos educacionais e sociais. O Estado brasileiro atribuiu à política de educação integral um caminho no qual a escola precisava se reorganizar para atender aos desafios contemporâneos. Nesse sentido, Leclerc e Moll refletem:

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (Leclerc; Moll, 2012, p. 17).

Os contextos de desigualdade, que permeiam diversas esferas da sociedade e afetam a questão do pertencimento humano, exigem uma política de Educação Integral (EI) e Educação de Tempo Integral (ETI) que abranja todas as dimensões humanas e promova a equidade. Leclerc e Moll (2012) destacam que, a partir da primeira década dos anos 2000, a ampliação da jornada escolar foi reconhecida como uma política estruturante no enfrentamento das desigualdades socioeducacionais no Brasil. Silva e Menezes (2022) corroboram, afirmando que a política de educação integral busca oferecer mais oportunidades educacionais alinhadas ao contexto sociocultural dos alunos, considerando as desigualdades educacionais e sociais. Para Castanho e Mancini (2016):

A implantação de programas de Educação Integral em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental tem sido prioridade nas atuais políticas de governo e tem como desafios o enfrentamento de vários problemas que ainda persistem no quadro da educação brasileira, entre eles o baixo rendimento escolar dos alunos, o acesso à educação de qualidade, e a efetiva ampliação da responsabilidade da escola pública na formação integral das crianças e jovens junto à família e à comunidade (Castanho; Mancini, 2016, p. 226).

Diante dos desafios educacionais do sistema de ensino brasileiro, o governo optou por descentralizar programas de educação integral para reduzir as desigualdades educacionais. Esta descentralização confere às escolas públicas a responsabilidade de aprimorar a qualidade do ensino e assegurar a formação integral dos alunos, em colaboração com as famílias e contextos locais. A política de educação integral em tempo integral fortalece as instituições escolares, permitindo práticas educativas contextualizadas que favorecem a construção da cidadania dos alunos (Giolo, 2012). Tumelero (2018) ressalta que ações intersetoriais nas políticas públicas, ao incluir participação social e garantir direitos, têm potencial para reduzir desigualdades e expandir a cidadania.

A pesquisadora Zaia Brandão contribui para este diálogo ao afirmar que:

Meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade –, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites – como uma determinada visão da sociologia do currículo defende –, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar (Brandão, 2009, p. 105).

Para a autora, a escola de tempo integral oferece uma educação de qualidade ao integrar o currículo ao contexto sociocultural do aluno, proporcionando oportunidades educativas que superem práticas descontextualizadas e contribuam para a construção da cidadania. Miguel Arroyo, em reportagem de 23 de novembro de 2018, destaca que “O Estado e a escola, a pública sobretudo, têm a função de educar os cidadãos nos valores da cidadania. Não separemos o direito à educação dos demais. Ele só avança se garantida a pluralidade de direitos” (Paiva, 2018). Apesar dos esforços da política de educação integral para enfrentar desafios contemporâneos, permanecem obstáculos além do ambiente escolar. Assim, é essencial adotar uma abordagem de rede que supere as limitações da escola, possibilitando o desenvolvimento integral do sujeito (Gouveia, 2009). Braga, Pereira e Vital (2018) argumentam que a intersetorialidade é fundamental para conectar áreas governamentais e políticas públicas, garantindo a formação integral dos educandos.

Dessa forma, na perspectiva contemporânea de ampliar o horizonte do processo de ensino-aprendizagem, a constituição de uma rede intersetorial se torna indispensável para a política de educação integral e em tempo integral. Moll e Leclerc (2013) contribuem com sua visão sobre este tema, enfatizando a importância da integração e colaboração entre diferentes setores para a efetividade da política educacional.

Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de território educativo e de cidade educadora, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo. Nessa relação, a escola passa a ser compreendida como lócus de articulação de saberes, espaços e redes de cooperação social que articulam organizações comunitárias, artistas, iniciativas sociais, sujeitos, que desejam tomar parte nos processos educativos das novas gerações, sem que isso signifique que a escola e os profissionais de educação percam a centralidade de sua ação na educação das novas gerações (Moll; Leclerc, 2013, p. 299).

Concordamos com as autoras ao afirmar que a implementação efetiva da política de educação integral e em tempo integral só se torna viável quando a instituição escolar estabelece uma conexão com os sujeitos e as vivências presentes no cotidiano da comunidade. Portanto, com base na fundamentação teórica apresentada, discutiremos as análises e resultados da pesquisa na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise das dimensões avaliativas de contexto, conteúdo, trajetória institucional, temporalidade e territorialidade do PDACE, a partir dos discursos dos sujeitos institucionais e dos beneficiados pela política, são apresentados os resultados das pesquisas e discussões teóricas e empíricas por categoria de estudo. As discussões sobre Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral confirmaram as percepções reveladas no campo de pesquisa sobre as concepções da EI e ETI. Observou-se que a maioria dos sujeitos institucionais envolvidos no PDACE do município de Maracanaú-CE desconhecem os conceitos de EI e ETI, evidenciando a falta de apropriação dos fundamentos conceituais e legislativos que norteiam o programa. Segundo os agentes institucionais, o PDACE foi avaliado como uma estratégia que induz uma educação integral e em tempo integral, embora não abranja completamente a integralidade do aluno. Verificou-se empiricamente a necessidade de apropriação dos documentos legais pelos atores institucionais, uma vez que não há consenso sobre o tipo de educação fornecida pelo PDACE.

Com base em concepções teóricas e empíricas, concluiu-se que o documento norteador do programa fomenta uma educação integral e em tempo integral, promovendo a ampliação do tempo escolar associando-o às atividades educacionais com foco nas múltiplas dimensões da vida dos educandos. No entanto, os resultados da pesquisa indicam que o PDACE funciona com mais efetividade como uma estratégia para a Educação de Tempo Integral, com pouco espaço para o desenvolvimento da integralidade do aluno. Identificam-se, no campo de pesquisa, fatores como a priorização de índices educacionais, limitações na estrutura física das escolas, falta de recursos públicos e ausência de profissionais capacitados para atuar em um modelo de ensino integral com tempo ampliado e práticas educativas multidisciplinares que considerem todas as dimensões dos educandos.

Na análise das percepções dos sujeitos sobre o programa, os resultados apontam para desafios como a infrequência dos alunos, as condições físicas inadequadas das escolas e a baixa formação dos mediadores e facilitadores. Esses desafios indicam a necessidade de aperfeiçoar a execução do programa nas escolas.

Na categoria teórica sobre a Inserção da Educação Integral na Diminuição das Desigualdades Socioeducativas e Promoção da Cidadania, constatou-se que o PDACE assume um caráter assistencial e de proteção, especialmente considerando o contexto de vulnerabilidade social das famílias envolvidas. O programa é reconhecido como uma ferramenta importante na redução das desigualdades educacionais e sociais, contribuindo para a elevação da aprendizagem, desde que haja frequência dos alunos. Além disso, o PDACE atua na proteção social, assegurando alimentação e afastamento das ruas.

No que tange à promoção da cidadania, o programa é visto como um grande impulsionador na construção da cidadania dos alunos, proporcionando acesso a temas e experiências fundamentais para que possam exercer seu protagonismo histórico, cultural e social com dignidade.

Na categoria teórica EI e ETI e uma abordagem intersetorial explorada no campo de pesquisa, identificou-se a ausência de estratégias intersetoriais por parte da gestão municipal na formulação, implantação e execução do PDACE nas escolas de Maracanaú.

De acordo com os autores Arroyo, (2012), Braga, Pereira e Vital, (2018), Gadotti, (2009); Nilson, Gouveia e Ferreira, (2009), e Santos e Dias, (2012), citados na pesquisa, a formação pautada na integralidade do educando, proposta pela política de educação integral com jornada escolar ampliada, só é possível por meio estratégias intersetoriais. Portanto, como achado da pesquisa, conclui-se a ausência de estratégias intersetoriais no PDACE compromete o desenvolvimento baseado na integralidade dos alunos, um dos principais objetivos da educação em Maracanaú, conforme descrito no documento norteador do programa.

Foi evidenciado no campo de pesquisa, pelos sujeitos institucionais, a percepção de redes com outras instituições, porém limitadas a práticas pontuais e isoladas, demonstrando a falta de fortalecimento das práticas intersetoriais entre as escolas e outros territórios educativos. Entendeu-se, com a pesquisa de campo, que se o PDACE investisse em ambientes atrativos para os alunos, com melhores espaços que conectassem o território local à escola, isso poderia contribuir para a elevação da frequência dos alunos.

Diante das discussões e achados, constatou-se que o PDACE é reconhecido pelos sujeitos institucionais e pelas famílias atendidas como relevante para a comunidade escolar do Distrito de Pajuçara, em Maracanaú. No entanto, é imprescindível enfrentar desafios como a baixa frequência dos alunos, as limitações da infraestrutura escolar e a insuficiente formação dos profissionais do programa, para garantir a efetivação de processos educativos de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação aprofundada do Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar no Distrito da Pajuçara, no Município de Maracanaú-CE, revelou questões emergentes que necessitam de investigação adicional. As principais questões identificadas foram a infrequência escolar dos alunos, a insegurança alimentar, as limitações

na estrutura física das instituições escolares e a formação dos profissionais envolvidos no programa. Recomenda-se que futuras pesquisas abordem esses quatro aspectos para aprimorar o programa.

Com base nas discussões com sujeitos institucionais e as famílias beneficiárias, foram propostas as seguintes recomendações:

1. Melhorar a infraestrutura física das escolas para assegurar o funcionamento eficaz do PDACE;
2. Aumentar a formação acadêmica dos profissionais envolvidos, exigindo licenciatura plena dos mediadores de aprendizagem responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de português e matemática;
3. Realizar capacitações formativas para gestores escolares, coordenadores do PDACE, professores e mediadores, para garantir o conhecimento dos documentos legais e concepções do programa;
4. Implementar um acompanhamento bimestral *in loco* pela Secretaria de Educação de Maracanaú em todas as instituições escolares;
5. Ampliar o número de profissionais responsáveis pelo acompanhamento do PDACE;
6. Promover estudos pela Secretaria de Educação que evidenciem cientificamente a contribuição do PDACE para a melhoria da aprendizagem dos alunos;
7. Oferecer transporte para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, devido à necessidade de acompanhamento constante no percurso casa/escola;
8. Estabelecer estratégias intersetoriais com a Secretaria de Cultura e Turismo para integrar o patrimônio histórico e cultural nas atividades do PDACE;
9. Desenvolver estratégias intersetoriais para permitir a interação das instituições escolares com outros territórios educativos, visando enfrentar desigualdades educacionais e sociais;
10. Aumentar a alocação de recursos financeiros para o PDACE, divididos em duas parcelas anuais, e incluir fundos para aquisição de materiais permanentes.

A avaliação contínua das atividades no contraturno deve manter-se na agenda pública educacional. A oferta de uma educação integral com ampliação da jornada escolar vem tornando-se indispensável no contexto educacional contemporâneo, mas deve ser acompanhada de um compromisso com a qualidade dos processos educativos que garanta o desenvolvimento da integralidade do educando.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. e colaboradores (Orgs.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 8. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

BRAGA, E. F. de O.; PEREIRA, L. D.; VITAL, S. C. C. Educação Integral, Gestão Intersetorial e Políticas Educacionais: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Geofronter**, Campo Grande, v. 3, p. 21-32, 2018.

BRANDÃO, Z. Escola em Tempo Integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro, de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de e 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

CASTANHO, M. I. S.; MANCINI, S. G. **Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 24, p. 225-248, 2016.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1529–1546, 2021.

FIGUEIREDO, A. do.; SILVA, L. Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 1-21, 2023.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOUVEIA, M. J. A. Intersetorialidade e a contemporaneidade. *In*: BRASIL. **Educação Integral e Intersetorialidade**: Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

LECLERC, G. DE F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 45, p. 91–110, 2012.

MARACANAÚ. **Programa de Desenvolvimento das Atividades no Contraturno Escolar**. Maracanaú: Secretaria de Educação de Maracanaú, 2019.

MARACANAÚ. Sistema de Gestão de Pessoas. **Planilha de monitoramento de matrícula**. Maracanaú: Secretaria de Educação de Maracanaú, 2023.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, J.; LECLERC, G. Diversidade e tempo integral – A garantia dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 291-304, 2013.

NILSON, L. H; GOUVEIA, M. J. A; FERREIRA, S. Apresentação da série Educação integral e intersetorialidade. *In*: BRASIL. **Apresentação da série Educação integral e intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento**, Juiz de fora, v. 16, p. 47-58, 2014.

PAIVA, T. **Miguel Arroyo**: Pluralidade como condição para educação integral. [s.l.]: Centro de Referências em Educação Integral, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

RODRIGUES, L. C. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v, 1, n 1, p.7-15, 2008.

SANTOS, D. A. S.; DIAS, D. S. Intersetorialidade: o desafio de uma nova arquitetura em Betim. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, 2012. p. 119-129.

SILVA, T. M. **Educação Integral ou Parcial?** Reflexões para além da extensão do tempo. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, M. C.; MENEZES, J. S. da S. Educação (em tempo) Integral e Proteção Social na Baixada Fluminense: Retratos de uma Trajetória Conjunta. **Educação**, [s.l.], v. 47, n. 1, p. 1-23, 2022.



TUMELERO, S. M. Intersetorialidade nas políticas públicas. **Guaju**, Matinhos, v. 4, n. 2, p. 211-230, 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.