



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES**

**EDILANGE BATISTA GALVÃO**

**COMO A ESCOLA ESTÁ FAZENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM  
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DO  
JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE**

RECIFE  
2024

**EDILANGE BATISTA GALVÃO**

**COMO A ESCOLA ESTÁ FAZENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. **Linha de Pesquisa 3:** Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais.  
**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues

RECIFE  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

G182c Galvão, Edilange Batista.  
Como a Escola está fazendo a Política de Educação Integral :  
um estudo de caso numa escola de tempo integral no município do  
Jaboatão dos Guararapes/PE / Edilange Batista Galvão. - 2024.  
204 f.: il.

Orientador(a): Cibele Maria Lima Rodrigues.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de  
Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação  
Associado em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.  
Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Educação integral (Jaboatão dos Guararapes/PE) 2. Prática de  
ensino 3. Ensino – Metodologia I. Rodrigues, Cibele Maria Lima,  
orient. II. Título

CDD 370

EDILANGE BATISTA GALVÃO

COMO A ESCOLA ESTÁ FAZENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM  
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DO  
JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. **Linha de Pesquisa 3:** Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues (Orientadora)**

Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup>. Dra. Carolina Cavalcanti Falcão**

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup>. Dra. Jaqueline Moll (Examinadora Externa)**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos citando a escritora Clarice Lispector: “Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza chega mais longe.” Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por saber que sempre me acompanha, porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas. À minha família, pelo incentivo e apoio; agradeço à minha mãe, Sebastiana Batista Galvão, e ao meu pai José Lourenço Galvão (em memória). Ao meu irmão Erinaldo e minha amada cunhada, e quase irmã, Valda, por, em momentos da minha vida, me darem suporte e apoio para que eu pudesse estudar, trabalhar e perseguir meus objetivos. Obrigada por tudo.

De uma forma especial, agradeço à minha filha, Marina Galvão, pelo apoio, compreensão e incentivo em cada momento. À minha sobrinha querida, Raíza Moura, pela paciência, apoio e incentivo, essas duas meninas, Marina e Raíza, são meu orgulho e me enchem de alegria. Essas duas meninas, com muito orgulho, realizaram a revisão final dessa dissertação.

Agradeço aos meus amigos de trabalho da Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes e da Secretaria de Educação do Recife. Não irei nomear cada uma/um, pois a lista é muito grande, poderia incorrer no erro de esquecer alguma/um, mas deixo a certeza que todas e todos são muito importantes nesse meu processo de crescimento pessoal e profissional. São pessoas muito queridas e que sempre estiveram presentes comigo na vida, cuidando nos momentos em que mais precisei.

Entretanto, para representá-los(as), irei aqui homenagear, em nome de todas/os, duas queridas amigas, uma de cada rede de ensino pela qual pertenço: Jaboatão e Recife. Para representar cada um/uma, homenageio uma grande amiga que nos deixou repentinamente com muitas saudades, em 2022. A querida amiga Fátima Moura (em memória). Ela foi uma amiga e professora que atuou toda a sua vida na educação pública, nas mesmas redes de ensino na qual também sou professora: Jaboatão dos Guararapes e Recife.

E também, à professora Mônica Beltrão, amiga muito querida e inspiradora na luta pela educação como ferramenta de formação humana, e uma defensora dos movimentos sociais culturais nas escolas da Rede Municipal do Recife.

Em nome dessas duas queridas amigas, homenageio todas e todos profissionais da educação pelos quais partilhei momentos inesquecíveis, companheiras e companheiros de trabalho e militantes da educação pública. Essa querida amiga, e exemplo de profissional, está

sempre à disposição para ajudar na construção de uma escola democrática, humanizada e feliz.

Também gostaria de homenagear e fazer um agradecimento especial a uma amiga que foi responsável pela minha escolha por estudar a Educação Integral, a querida parceira de trabalho e de muitas escritas, Renata Lopes, tanto pela sua força e por ser uma entusiasta da Educação Integral em Pernambuco, tendo contribuído com muita vontade e crença para garantir uma escola pública de qualidade para todos e todas as crianças e jovens.

Não menos importante, também quero agradecer, especialmente, à minha orientadora Profa. Cibele Maria Lima Rodrigues, além de ser uma professora muito amada, é uma grande amiga e mais uma profissional da educação entusiasta e dedicada na luta por uma educação sem privilégios, igualitária e feliz. À querida Cibele, sou grata pela sua inspiração, dedicação, disposição, paciência, cuidado e confiança em mim depositadas. Tenho muita sorte por poder ter sido acalentada por sua ternura e bondade, por ter a oportunidade de ter compartilhado comigo seu conhecimento, e por ser essa pessoa que esbanja humildade e simplicidade.

Aos meus amigos da pós-graduação, da turma de 2021, não poderia deixar de dizer meu muito obrigada pela parceria, paciência, pelas risadas, pelos abraços nos poucos momentos que partilhamos de momentos presenciais e pela mão que sempre se estendia quando eu precisava no período do ensino remoto.

Agradeço também a todos os professores, à coordenação e à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades. Gratidão a todos os docentes pelas orientações e aprendizado durante as disciplinas, por partilharem todo esse conhecimento que será de extrema importância para o meu crescimento profissional. Para além dessas pessoas, também agradeço a todos que fazem a UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco, e pelas oportunidades que me foram apresentadas ao longo do curso.

Agradeço também à Prof<sup>a</sup> Bruna Tarcília Ferraz, pela disponibilidade e valiosas contribuições na banca de qualificação e, desde já, agradeço também à banca examinadora, à Prof<sup>a</sup> Jaqueline Moll e à Prof<sup>a</sup> Carolina Cavalcanti Falcão, esta última, pela disponibilidade de ler o trabalho em tão pouco tempo. Desse modo, sou grata a todas elas pelas contribuições, pela compreensão das minhas dificuldades e boa vontade em disponibilizar tempo para que o objetivo deste trabalho fosse alcançado.

Para finalizar, um agradecimento muito especial aos profissionais da educação do Jaboatão dos Guararapes, em especial à equipe de Educação Integral da Secretaria de Educação e da escola do estudo de caso, que se disponibilizaram com muita gentileza em

autorizar e participar desta pesquisa, expondo suas experiências, histórias e opiniões na luta pela educação pública de qualidade.

Agradeço imensamente a todos que de algum modo colaboraram para a realização desta dissertação. Por fim, agradeço com muito carinho a cada uma/um que direta ou indiretamente esteve ao meu lado durante esta caminhada.

*“A educação integral é um processo de  
insistência e persistência.”*  
(Anísio Teixeira).

## RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é compreender como os gestores e professores interpretam/traduzem a Política de Educação Integral no contexto de uma Escola Municipal do Jaboatão dos Guararapes, município do estado de Pernambuco. Para tanto, foi utilizada a abordagem de Stephen J. Ball e colaboradores, sobretudo o conceito de “atuação” (Ball, Maguire e Braun, 2016). A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, no qual foram entrevistadas 21 pessoas (equipe técnica, equipe gestora e docentes) de uma escola que possui da educação infantil ao ensino fundamental (anos iniciais e finais). Para compreender esse processo, foi feita uma retrospectiva da Política de Educação Integral nacional, visando perceber as influências no contexto atual, sendo identificadas concepções e discontinuidades ao longo do tempo. Considerando o “Ciclo de políticas”, foram analisados os textos da política do município em questão e foram identificados, nos textos da política, as influências do Programa Mais Educação e do Programa de Educação de Tempo Integral, da Secretaria do Estado de Pernambuco. A política analisada foi criada em 2013, e atualmente funciona em 13 escolas públicas (que representam 19% do total de escolas desta rede de ensino). Ao longo desses anos, houve mudanças na matriz curricular e na lei, dentre elas, destaca-se que foram inseridos momentos para planejamento e formação coletiva. Nas entrevistas, foram analisadas questões referentes ao “contexto situado”, às condições materiais, profissionais e externas da escola e, como resultado, foi percebida, a partir da compreensão das interpretações e traduções dos sujeitos da pesquisa, uma distância entre a proposta de Educação Integral contida nos textos da política e o que vem sendo feito na prática, principalmente nas declarações dos docentes entrevistados, os quais relatam que não existem momentos coletivos para estudar, repensar, avaliar e refletir sobre a própria prática e acerca da política em si. Ainda assim, eles compreendem as concepções presentes no texto da política, sobretudo os conceitos e ações que diferenciam as concepções de “Aluno em Tempo Integral” e “Educação Integral”, além de reconhecerem que, na prática, não estão conseguindo garantir plenamente uma atuação pedagógica na perspectiva de formação na integralidade, sinalizando, com isso, a necessidade de formação específica sobre Educação Integral.

**Palavras-chave:** Educação de Tempo Integral. Contexto da Prática. Atuação.

## ABSTRACT

The overall goal of the research is to understand how managers and teachers interpret/translate the Full Education Policy in the context of a Municipal School in Jaboatão dos Guararapes. For this purpose, Stephen J. Ball and colleagues' approach was used, particularly the concept of performance (Ball, Maguire, and Braun, 2016). It is a case study in which 21 people (technical team, management team, and teachers) from a school ranging from early childhood education to elementary education (early and final years) were interviewed. To understand this process, a retrospective of the national full education policy was carried out to perceive influences in the current context. Conceptions and discontinuities over time were identified. And, considering the policy cycle, the texts of this municipality's policy were analyzed, where influences of the More Education Program and the Full-Time Education Program of the State of Pernambuco Department of Education were identified in the policy texts. The analyzed policy was created in 2013 and currently operates in 13 schools in the network (representing 19% of the total schools in this educational network). Over these years, changes have occurred in the curriculum framework and the law, including the inclusion of moments for planning and collective training. In the interviews, issues related to the situated, material, professional, and external context of the school were analyzed, and as a result, it was perceived from the understanding of the interpretations and translations of the research subjects, a gap between the full education proposal contained in the policy texts and what is being done in practice, mainly in the statements of the interviewed teachers, who report that there are no collective moments for studying, rethinking, evaluating, and reflecting on their own practice and on the policy. Nevertheless, they understand the concepts present in the policy text, particularly the concepts and actions that differentiate full-time student conceptions from full education and still recognize that in practice, they are not fully able to ensure pedagogical performance from a perspective of comprehensive education and point to the need for specific training on full education.

Keywords: Full-Time Education. Practice Context. Performance.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Ciclo de Políticas e Políticas Educacionais	30
<b>Figura 2</b> – Cartografia Imagética realizada em 2021	48
<b>Figura 3</b> – Mapa da Microrregião Políticas Administrativas	86
<b>Figura 4</b> – Mapa das Escolas Municipais do Jaboatão dos Guararapes	88
<b>Figura 5</b> – Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Esportes-2023	89
<b>Figura 6</b> – Mapa das Escolas integrais do Município do Jaboatão dos Guararapes	109
<b>Figura 7</b> – Fachada da escola	111
<b>Figura 8</b> – Sala de Aula	111
<b>Figura 9</b> – Quadro em sala de aula	111
<b>Figura 10</b> – Pátio e Bicicletário	112
<b>Figura 11</b> – Pátio	112
<b>Figura 12</b> – Refeitório	113
<b>Figura 13</b> – Cardápio da merenda	113
<b>Figura 14</b> – Merenda	114
<b>Figura 15</b> – Biblioteca	114
<b>Figura 16</b> – Sala de gestão	115
<b>Figura 17</b> – Sala de supervisão	115
<b>Figura 18</b> – Sala dos professores	115
<b>Figura 19</b> – Quadra	116

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Ciclo de Políticas: comparação entre modelos de análise	31
<b>Quadro 2</b> – Dimensões contextuais da atuação da política	37
<b>Quadro 3</b> – Atores de políticas	40
<b>Quadro 4</b> – Análise dos textos da política- Detalhamento da pesquisa documental	56
<b>Quadro 5</b> – Perfil dos sujeitos entrevistados	61
<b>Quadro 6</b> – Atividade complementares do Programa Mais Educação	94
<b>Quadro 7</b> – Comparativo entre a Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral de 2015 e a de 2019	103
<b>Quadro 8</b> – Distribuição das turmas	116
<b>Quadro 9</b> – Trechos de Falas sobre divergências da Educação Integral no município do Jaboaão dos Guararapes.	128

## LISTA DE SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAICs</b>	Centro de Atenção Integral à Criança
<b>CIACs</b>	Centros Integrados de Atendimento à Criança
<b>CIEPs</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMTI</b>	Escolas Municipais de Tempo Integral
<b>FNDEB</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PSDB</b>	Partido da Social-Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PL</b>	Partido Liberal
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PDDE</b>	Programa de Dinheiro Direto na Escola
<b>PME</b>	Programa Mais Educação
<b>PNME</b>	Programa Novo Mais Educação
<b>PPP</b>	Proposta Político-pedagógica
<b>RME</b>	Rede Municipal de Educação
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAEPE</b>	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
<b>UFRPE</b>	Universidade Federal Rural de Pernambuco
<b>UND</b>	União Nacional dos Dirigentes

## SUMÁRIO

<b>CAMINHOS DA PESQUISA: ENTRE OS ATRAVESSAMENTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA- MEMORIAL</b>	17
<b>INTRODUÇÃO</b>	21
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	25
1.1. POLÍTICA EDUCACIONAL	25
1.2. A POLÍTICA COMO TEXTO E A POLÍTICA COMO DISCURSO	27
1.3. A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	29
1.4. O CONCEITO DE ATUAÇÃO DE BALL, MAGUIRE E BRAUN	34
1.5. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	42
<b>2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b>	49
2.1. LÓCUS DA PESQUISA	50
2.2. CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA ESCOLA DO ESTUDO DE CASO E DOS SUJEITOS	51
2.3. A PESQUISA DE CAMPO	52
2.4. DADOS DOCUMENTAIS, ENTREVISTAS E OBSERVAÇÃO	53
2.5. DOCUMENTOS/TEXTOS	55
2.6. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA	57
2.7. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA	60
2.8. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	61
2.9. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	62
2.10. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA	65
<b>3. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS VIVENCIADAS NO PAÍS</b>	67
3.1. PANORAMA POLÍTICO NOS ANOS 30 E A REFORMA EDUCACIONAL	68
3.2. O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	71
3.3. INTERRUPÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PELA DITADURA MILITAR NOS ANOS 60	72
3.4. A RETOMADA DO BRASIL: AGENDA EDUCACIONAL NO GOVERNO FERNANDO COLLOR PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988	74

3.5. A AGENDA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL GOVERNO LULA E DILMA (2003-2016)	77
3.6. PÓS GOLPE (IMPEACHMENT) DA PRESIDENTA DILMA (2016): GOVERNO MICHEL TEMER (2017-2018) E JAIR BOLSONARO (2018-2022)	80
3.7 RETOMADA DA AGENDA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO GOVERNO LULA 2023	82
<b>4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES</b>	<b>85</b>
4.1. O MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	85
4.2 “CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA” DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES	90
4.3 A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	94
4.4 A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO	96
4.5. MUDANÇAS NO TEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES	100
<b>5. O CONTEXTO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA: ESPAÇOS, INTERPRETAÇÕES E TRADUÇÕES</b>	<b>108</b>
5.1. CARACTERIZAÇÃO DO “CONTEXTO SITUADO” DA ESCOLA DO ESTUDO DE CASO	109
5.2. “CONTEXTO MATERIAL”: ESPAÇOS E RECURSOS DA ESCOLA DO ESTUDO DE CASO	110
5.3. O “CONTEXTO EXTERNO” (REVISAR FALAS)	120
5.4. OS DILEMAS E PARADOXOS DAS INTERPRETAÇÕES DA “EDUCAÇÃO INTEGRAL”	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS- LÓCUS DA PESQUISA</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS - SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (TLC)</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM</b>	<b>148</b>

<b>ANEXO I – LEI MUNICIPAL N.º 849/2013 QUE CRIA AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES</b>	150
<b>ANEXO II – ALTERAÇÃO DA LEI MUNICIPAL N.º 849/2013 QUE CRIA AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES</b>	156
<b>ANEXO III – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DO JABOATÃO DOS GUARARAPES</b>	157
<b>ANEXO IV – PROGRAMA DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES</b>	158
<b>ANEXO V – MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES- 2015</b>	182
<b>ANEXO VI – MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES- 2019</b>	183
<b>ANEXO VII - INSTRUÇÃO NORMATIVA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES- 2019</b>	184
<b>ANEXO VIII – INSTRUÇÃO NORMATIVA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES- 2019</b>	189
<b>ANEXO IX – RECORTE DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES (PE) - 2020</b>	194
<b>ANEXO X – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL – 2019</b>	200

## **CAMINHOS DA PESQUISA: ENTRE OS ATRAVESSAMENTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA- MEMORIAL**

Os caminhos erguidos pelo(a) pesquisador(a) estão entrelaçados pela sua trajetória pessoal e profissional, assim como pela sua experiência e conhecimentos adquiridos no caminho percorrido. Sendo assim, o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre a temática da Educação Integral parte de uma relação de interesse pessoal e acadêmico. Desde o início da minha formação educacional e profissional, foi possível ter vivência na escola pública, tanto na condição de estudante quanto na de docente da educação básica.

A atuação como docente sucedeu nas redes dos municípios do Jaboatão dos Guararapes (desde 2003) e do Recife (desde 2005), tendo exercido, por quase duas décadas, a função de técnica administrativa pedagógica, além de ter participado direta e indiretamente da execução de políticas públicas, programas e processos educacionais. Nesse sentido, posso afirmar que desde o início da minha formação docente, na conclusão do ensino médio em magistério, licenciatura e especialização respectivamente, já era latente o desejo de pesquisar sobre política educacional, especificamente a educação em uma perspectiva cidadã, por entender que a educação é uma ferramenta de potencialização da democracia e de inserção social.

Foi a partir dessa vivência na educação pública que desenvolvi uma visão crítica sobre a realidade do ensino público, passando a conhecer um pouco mais de perto sobre os princípios que norteiam a formação humana, pois sendo estudante e docente da educação básica pública brasileira, tive oportunidade de conhecer e ter uma visão sobre os valores presentes no ensino público, os quais atravessam a minha formação pessoal até hoje.

Além disso, é importante enfatizar que essa experiência contribuiu também para a aproximação com o município investigado (Jaboatão dos Guararapes), dado que tive a oportunidade de integrar a equipe técnica da Secretaria de Educação no período de implantação do Programa de Educação de Tempo Integral, em 2013, e por ter atuado, na época, na função de Coordenadora do Ensino Fundamental e da efetivação do Programa Mais Educação no mesmo período, este último foi do Governo Federal, considerado indutor para a Política de Educação Integral no Brasil.

Ademais, também é válido mencionar a minha participação na construção do Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes, fora outros documentos importantes que direcionaram a Educação Integral, tais como documentos normativos e programas de formação de professores, além da participação de seminários e reuniões para

definição da ampliação dessa política nas escolas, sendo essa experiência, a meu ver, considerada um divisor de águas nos rumos da minha trajetória profissional na educação pública.

É importante mencionar que essa trajetória e a participação durante o processo de construção do Programa de Escolas de Tempo Integral no município do Jaboatão dos Guararapes/PE (no qual atualmente sou docente, na função técnico-pedagógica), além de estar vivenciando as políticas públicas educacionais, também me permite conhecer e aprofundar os conhecimentos acerca da Política Educacional de Tempo Integral nas escolas deste município.

Assim, é a partir da trajetória relatada e dos conhecimentos adquiridos que tal pesquisa emerge, uma vez que essas experiências e as inquietações me deixaram instigada a desenvolvê-la, podendo afirmar que a experiência que tive participando do período da implantação do “Programa de Escolas de Tempo Integral” na rede de ensino mencionada favoreceu para o desejo de realizar a pesquisa sobre a atuação da Política de Educação Integral.

Dessa forma, sabendo das diversas realidades e que cada rede de ensino tem a autonomia de adotar um modelo, é importante refletir sobre cada proposta da Política de Educação Integral, tanto nos documentos dessa política quanto no processo de formulação, circunstâncias e concepções adotadas, assim como sua atuação no contexto da prática dos seus executores.

Outro ponto de expressiva relevância a ser ressaltado é que durante o processo de formulação e construção da proposta do Programa de Escolas de Tempo Integral do referido município, ocorreram momentos de formação, estudos e discussões sobre concepções e outras experiências de modelos de Educação Integral implementados no Brasil, dos quais participei. Também foram realizadas discussões sobre a abordagem das temáticas: a História da Educação Integral no Brasil, conceitos e concepções de experiências idealizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, uma vez que essas concepções permearam o contexto de influência e a construção do texto do programa Mais Educação-PME e do Programa de Educação Integral da Rede de Ensino do Município do Jaboatão dos Guararapes.

A partir disso, é possível mencionar que os autores supracitados inspiraram a agenda de uma Política de Educação Integral não apenas nesse município, mas no Brasil, tendo como premissa uma educação para a formação integral. Com esse intuito, suas produções inspiraram discussões e semearam a criação de espaços de diálogo com os profissionais da educação brasileira, como o Comitê de Políticas Públicas de Pernambuco e o Observatório de Educação Integral no Brasil.

Diante disso, podemos perceber que tais espaços contribuíram significativamente para a construção de iniciativas de programas de Educação Integral no Brasil, inclusive em Jabotão. Ademais, esses diálogos proporcionaram trocas de experiência e conhecimentos sobre a concepção de Educação Integral para a formação integral do sujeito.

Sabemos que as políticas educacionais podem surgir de iniciativas individuais ou serem propostas pelo governo federal, estadual ou municipal. É importante reforçar que dentre tantas políticas que são implementadas nas escolas, além de ter vivenciado a execução do Programa de Educação Integral do município do Jabotão dos Guararapes, também experienciei o Programa Mais Educação do Ministério de Educação, na função de Coordenadora do Ensino Fundamental, em 2007.

Naquele período, o Programa Mais Educação, no município em questão, mesmo com dificuldades em sua execução, principalmente devido à infraestrutura escolar, dado que a maior parte das instituições não disponibilizavam de espaços físicos compatíveis com as ações demandadas pelo programa, ele foi vivenciado em todas as escolas do município e, em um trabalho colaborativo com o governo federal, construíram e adaptaram espaços para que as atividades propostas acontecessem. Esse programa era reconhecido por aqueles que faziam as políticas acontecerem na escola, como o possibilitador da ampliação do tempo das crianças no ambiente escolar e oportunizador da realização de uma diversidade de atividades nas diferentes áreas do saber.

Nesse sentido, considera-se que a experiência relatada contribuiu não só para fortalecer a crença na importância da escola, mas também para compreender como funcionam as políticas públicas, pois elas são ações importantes na diminuição das desigualdades sociais. Portanto, ressalto que o interesse no estudo sobre a Política de Educação Integral surgiu a partir da necessidade de compreender como acontece a política pública na escola, tendo essa vivência na Secretaria de Educação, lugar onde tive a primeira oportunidade de conhecer muitas dessas ações, projetos e programas que passaram de política de governo e se transformaram em políticas públicas de Estado.

Além das questões apresentadas, destaco que também tive a oportunidade de acompanhar a defesa de dissertação de mestrado de Rosevanya Fortunato de Albuquerque, em 2017, intitulada: “A Educação Integral em Jabotão dos Guararapes: Contextos de uma política pública Educacional”, a qual analisou a conjuntura da construção da política no município pesquisado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, que era vinculada a linha de pesquisa 3: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais. A pesquisa teve como objetivo compreender a Política de

Educação (em tempo) Integral a partir do processo de formulação do contexto de influência e do texto (Albuquerque, 2017).

Essa pesquisa evidenciou como o Programa Mais Educação, do governo federal, e o Programa de Educação em Tempo Integral, do Governo do Estado de Pernambuco (PE), influenciaram o Programa de Educação Integral implantado na Rede de Ensino pesquisada. Levando em consideração que o Programa Mais Educação, que foi uma proposta indutora para uma Educação Integral, destinava recursos financeiros para a cobertura de despesas e de custeio na ampliação do tempo escolar, para que escolas realizassem atividades complementares e diversificadas, a Rede de Ensino do Jaboatão buscou referências nas premissas do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, que apresentava como pressuposto uma política educacional com ênfase em resultados.

Vale ressaltar que os dois programas possuem diferentes perspectivas de formação do sujeito. Foi diante dessa constatação que se impôs em mim a inquietação e curiosidade em buscar respostas sobre como essa política está se efetivando após dez (10) anos de sua implantação e, mais ainda, saber como ela está acontecendo de fato em uma escola. Nossa hipótese era que uma das escolas poderia nos apresentar elementos importantes para a compreensão da política e ainda influenciar nossa prática. Nesse contexto, encontramos na obra de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016) elementos que se assemelham ao que já temos observado em nossa prática na Secretaria de Educação, ou seja, as diferentes interpretações permeadas pelas experiências e por relações de poder.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce de anos de prática como professora e como técnica na Secretaria de Educação, que encontrou uma ressonância na Teoria da Atuação, de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016). O enfoque teórico nos levou a analisar o “contexto da prática escolar” numa escola pública de tempo integral, do Ensino Fundamental, no município do Jaboatão dos Guararapes, para compreender a forma que gestores e professores atuam na interpretação e tradução da Política de Educação Integral na escola.

A Teoria da Atuação representa uma continuidade dos estudos de Stephen J. Ball sobre as políticas educacionais (Ball e Mainardes, 2011), e tem como foco os contextos dos sujeitos que fazem a política na escola. Sendo assim, essa teoria foi o referencial que contribuiu para trilhar os caminhos teóricos metodológicos desta pesquisa. Além disso, também levamos em consideração aspectos da abordagem do “Ciclo de Políticas”, que incluem o processo de influência e os textos da política. Nesse sentido, é importante compreender o percurso histórico das Políticas de Educação em Tempo Integral.

Os pesquisadores Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam elementos para analisar questões referentes aos “contextos situado”, “material”, “profissional” e “externo” da escola, isso significa que, nesta análise, foram considerados todos os aspectos ligados à escola, partindo da indagação daqueles que trabalham diretamente na execução da Política de Educação de Tempo Integral. Nosso propósito é perceber as diferentes maneiras pelas quais a política está sendo interpretada e traduzida no cotidiano escolar, além de saber como elas realmente são vivenciadas pela equipe gestora e docentes na escola.

Nessa perspectiva, vale destacar que essa teoria propõe a compreensão de “como as políticas tornam-se ‘vivas’ e atuantes (ou não) nas escolas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 12). Desse modo, é importante ressaltar que o interesse por essa pesquisa surgiu a partir da experiência profissional vivida na Secretaria de Educação Municipal, durante a instituição do Programa Mais Educação, pelo governo federal, em 2007, e pela participação na criação do Programa de Escolas de Tempo Integral no município do Jaboatão dos Guararapes/PE, em 2013. Além de perceber a importância de compreender como “os sujeitos que executam as políticas interpretam a partir de suas experiências pessoais, que estão inseridas em formações discursivas mais amplas, por isso dominam essa fase de contexto da prática” (Rodrigues et al., 2015, p.8).

Nesse sentido, podemos dizer que a relevância desta pesquisa consiste em contribuir com as discussões no campo de pesquisas em políticas educacionais, aprofundando e

retomando questões acerca dos elementos que devem ser levados em conta, especificamente nas Escolas de Tempo Integral. Com isso, pretendemos apresentar as permanências e mudanças do Programa, criado há 10 anos. E, ao ouvir as interpretações e traduções na prática, a pesquisa deseja contribuir para a reflexão sobre limites e possibilidades dessa política, porque as respostas apresentam opiniões entusiastas, mas também resistências, dificuldades e insatisfações dos profissionais que nela atuam (Mainardes, 2006).

Essa escuta é importante, considerando que, como afirma Ball (2016, p. 13), “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”, mas eles não participam da sua formulação. Sendo assim, a pesquisa permite uma reflexão importante sobre a Política de Educação Integral, situando-se no diálogo sobre as concepções de Educação Integral dos idealizadores e executores, especialmente a equipe gestora da Secretaria de Educação, a gestão escolar e os docentes.

Para contribuir com essa discussão, dialogamos com as principais referências brasileiras que tratam sobre a Política de Educação Integral, a saber: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Lígia Coelho, entre outros. A abordagem do “Ciclo de Políticas” permeia a trajetória teórico-metodológica e a definição dos objetivos. Com o intuito de examinar a atuação na escola, propomos uma análise contextualizada, iniciando pelo percurso histórico que influenciou a formulação da política, passando pelo texto da política, até chegar às interpretações dela na escola selecionada. Consideramos que esse processo de tradução ou de leitura ativa de processos que permitem a compreensão de textos, dentro dos limites da ação, não são fixas, pois estão sujeitas à interpretações e traduções dos atores que as aplicam (Ball e Mainardes, 2011).

A partir dessa abordagem, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender como os gestores e professores da escola municipal, localizada no município do Jaboatão dos Guararapes interpretam e traduzem a Política de Educação Integral. Para tanto, os objetivos específicos são: analisar o contexto que influenciou a formulação do Programa de Educação de Tempo Integral do município; analisar o contextos de produção dos textos da Política de Educação Integral do município do Jaboatão dos Guararapes e compreender como a gestão e o corpo docente interpretam e traduzem essa política.

Em termos metodológicos, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (André, 2013; Yin, 2015), por se concentrar na realidade de uma escola da rede municipal. Foi possível aprofundar o contexto situando as interpretações, em primeiro lugar a partir da compreensão do processo histórico, posteriormente da política em si mesma (os discursos e os

textos) para somente depois "entrar" na escola. Tendo em vistas as diversas etapas mencionadas, foram utilizadas várias técnicas de forma complementar, tais como análise documental, levantamento de dados (numéricos), entrevistas com coordenadores do Programa de Educação Integral (da secretaria), equipe gestora e docentes da escola, bem como observações diretas do cotidiano da escola investigada.

Para compreender os textos da política e suas mudanças, desde o início do programa no município, verificamos documentos pertinentes a ele, tais como: a Lei nº. 849/2013, que cria o Programa de Escolas de Tempo Integral no âmbito do município do Jaboaão dos Guararapes; Programa das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal; Referencial Curricular Municipal; Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral; Instrução Normativa das Escolas de Tempo Integral; Projeto Político Pedagógico da escola investigada, entre outros.

Contudo, essa análise abrangeu documentos atuais e antigos, desde o início do Programa no município do Jaboaão dos Guararapes, que é referente ao período entre 2013-2023. O objetivo foi verificar as intenções e tensões que permearam as orientações oficiais e interpretações dos sujeitos que atuaram no programa, pois sabemos que esses sujeitos trazem fontes valiosas com evidências e informações no contexto tanto passado quanto atual da política, contribuindo de forma significativa na fundamentação da pesquisa.

Além da análise dos documentos supracitados, foi necessário realizar entrevistas com os sujeitos que atuam nessa política, considerando que “as entrevistas exploraram as formas pelas quais as políticas foram interpretadas e traduzidas”. (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 29). Entre os escolhidos, destacamos: coordenadora e equipe técnica da gestão do governo atual do programa, lotados na Secretaria de Educação.

Para compreender a atuação na escola, foram consultados os documentos da instituição, como o Projeto Político-Pedagógico; também foram feitas entrevistas com a equipe gestora da escola e alguns docentes que nela atuam, levando em conta que as entrevistas permitem a perspectiva subjetiva da interpretação. Em complementaridade, foi realizada a observação, no período de julho a novembro de 2023, a partir do acompanhamento do cotidiano escolar dos profissionais que atuam na escola selecionada.

Neste contexto, para fazer uma apresentação inicial sobre este estudo, destacamos que ele está dividido em **cinco capítulos**, nos quais os **dois capítulos iniciais** são responsáveis por apresentar os caminhos teóricos metodológicos da pesquisa, ou seja, o referencial teórico e a metodologia escolhida; os **subsequentes** trazem o aprofundamento do objeto de estudo, a

descrição do trabalho empírico e a análise dos dados construídos ao longo da pesquisa, que está estruturada em seis capítulos.

Inicialmente, foi apresentado o memorial, que discorreu sobre a relação entre a pesquisa e a trajetória profissional da pesquisadora, expondo a experiência vivida e os conhecimentos adquiridos no caminho percorrido até a definição do objeto de estudo, assim como a abordagem teórico-metodológica escolhida.

No **primeiro capítulo**, será apresentada a perspectiva teórica adotada por este estudo, a partir da **Abordagem do Ciclo de Políticas** (Ball e Mainardes, 2011); (Mainardes, 2006, 2007) e **A Teoria da Atuação** (Ball, Maguire e Braun, 2016). De modo especial, autores(as) do Brasil que discutem a **Educação Integral em Tempo Integral**: Anísio Teixeira (1955, 1959); Darcy Ribeiro (1986); Vitor Paro (2009); Jaqueline Moll (2012); Ana Cavaliere (2002, c 2007, 2009) e Lígia Coelho (2009).

O **segundo capítulo** trata da metodologia, onde ressalta-se que a escolha do percurso metodológico representa um passo importante para a construção de uma pesquisa, de forma que, se essa escolha for bem definida, possibilitará que o pesquisador consiga executar com tranquilidade o seu estudo.

No **terceiro capítulo**, discutiremos o contexto que influenciou a Política de Educação Integral no município do Jaboatão dos Guararapes, realizando o aprofundamento do objeto de estudo e o percurso histórico da Política de Educação Integral no Brasil, visando atender ao primeiro objetivo específico (contexto que influenciou a política em Jaboatão dos Guararapes), ao estabelecer uma relação entre o passado e o contexto atual.

Seguindo para o **quinto e sexto capítulos**, respectivamente, serão atendidos os dois objetivos específicos: analisar o contexto de influência e produção dos textos da Política de Educação Integral do município do Jaboatão dos Guararapes e compreender como a gestão e o corpo docente interpretam e traduzem essa política.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais, expondo sugestões para futuras pesquisas e a percepção da pesquisadora sobre as interpretações e traduções dos sujeitos entrevistados. Ao final, reunimos como apêndices os documentos utilizados na pesquisa e aqueles que compõem a Política de Educação de Tempo Integral no município do Jaboatão dos Guararapes. Essa decisão tem por objetivo fazer o registro histórico dessa política e ainda considerar que pode servir como inspiração para construção da Política de Educação Integral de outras instituições.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa está situada no campo de estudos das políticas educacionais e tem inspiração na obra de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), nos pressupostos da “política como texto” e da “política como discurso”, de Ball (1993), mantendo um diálogo com a produção de Janete Azevedo (2001). Nesse sentido, cabe apresentar, em linhas gerais, a perspectiva teórica adotada por esse estudo: articulamos a **Teoria da Atuação** (Ball, Maguire e Braun, 2016) com a **Abordagem do Ciclo de Políticas** (Mainardes, 2006), agregando ainda a discussão de autores brasileiros acerca da **Educação em Tempo Integral**, tais como o precursor Anísio Teixeira (1955, 1959) e seu discípulo Darcy Ribeiro (1986); os mais recentes estudos de Vitor Paro (2009); Jaqueline Moll (2012); Ana Cavaliere (2002, 2009) e Lígia Coelho (2009).

Sendo assim, a escolha da citada obra de Ball, Maguire e Braun (2016) se deu por considerar que a análise empreendida pelos autores coincide com o que observamos (na prática) em nossa atuação na gestão da política (na Secretaria de Educação), que possibilitou relacionar a teoria e a observação empírica (na escola). Além disso, a forma didática com que os autores apresentam seus postulados e os resultados encontrados nas pesquisas tornam de fácil compreensão para uso na realização de outros estudos.

Para tanto, a partir da apresentação da perspectiva teórica escolhida, iremos discorrer sobre o caminho teórico-analítico utilizado e como ele contribuiu para caracterizar a educação como Política Pública de Educação Integral no município analisado. Ademais, ressalta-se que temos também como premissa, neste estudo, compreender não só o processo de interpretações e traduções, mas as disputas políticas e as peculiaridades dos sujeitos que atuam na escola, no contexto da política educacional.

Ressaltamos que para compreender os caminhos desta pesquisa, de início, dissertaremos sobre os principais conceitos que orientaram esse estudo, tais como: política educacional; abordagem do ciclo de políticas; política como texto e a política como discurso; teoria da atuação e, por fim, Política de Educação Integral. Também apresentaremos o estudo de caso realizado em uma escola da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes.

### 1.1 Política Educacional

Em primeiro lugar, vamos apontar a relação entre Estado e as políticas educacionais. Janete Azevedo (2001) afirma que as políticas educacionais podem ser entendidas como

processos e resultados, e que a escola é o local onde se concretizam as ações dessa política. Ela aponta ainda que

[...] é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que se articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas (Azevedo, 2001, p. XV).

Ainda segundo a autora, “[...] a política educacional é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na política no sentido da dominação, e, portanto, no contexto das relações sociais” (Azevedo, 2001, p. VII). Desse modo, a política educacional deve ser compreendida como o resultado da correlação de forças entre distintos projetos com diferentes noções de justiça social e de promoção da igualdade - inclusive essas noções podem ser contraditórias e antagônicas. Ainda neste debate, a política educacional também pode ser considerada uma tentativa de enfrentar problemas existentes, repercutindo na economia e nas relações políticas das sociedades, sendo reconhecida nesse contexto “[...] como uma política pública de corte social” (Azevedo, 2001, p. 03).

Dessa maneira, podemos dizer que a política educacional também é compreendida como uma política pública de direito social, assegurada pelo Estado e entendida como o Estado em ação. Nesse caso, podemos afirmar que, ao estudarmos sobre políticas públicas, é necessário partir do reconhecimento da diversidade das organizações estatais, da pluralidade dos grupos de interesses e das múltiplas formas de relacionamento entre os sujeitos (Mainardes, 2009). Nessa perspectiva, os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), ao considerarem a diversidade de percepções entre os agentes do Estado e os profissionais que atuam na execução dessas políticas, nos ajudam a compreender as interpretações e traduções em relação a elas, sobretudo dos sujeitos que as executam.

Ressalta-se que a política educacional, como toda política pública, pode ser criada a partir de uma demanda social, de um movimento social ou sindical. Mas existe, ao mesmo tempo, uma dimensão macro, tendo em vista que “a política educacional é parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto” (Azevedo, 2001, p. 59-60).

Sendo assim, Mainardes afirma que a análise deve ser da perspectiva macro articulada com a micro

[...] comprometida como a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas e as contribuições das pesquisas que procuram investigar o contexto da prática (realidade concreta), articulando-as com as determinações mais amplas (Mainardes, 2009, p. 10).

Nessas configurações, o estudo sobre políticas educacionais pode relacionar a análise de políticas a um conjunto de questões dentro de uma perspectiva macro e micro da sociedade, tais como: relações de classe, reprodução de desigualdade social, justiça social dentro do contexto econômico, político e social, e, conectar analiticamente os processos macro e micro é um grande desafio.

Sendo assim, Mainardes (2006) aponta que Richard Bowe e Stephen Ball (1992) são críticos do conceito de “implementação de políticas educacionais”, por terem uma perspectiva funcionalista que distingue certo e errado, não contribuindo para compreender de fato a diversidade de possibilidades de uma política educacional. Eles ainda defendem que o aspecto central para a compreensão de uma política é pensar e interpretar as relações sociais e de poder existentes em seu processo de construção e execução. Por essa razão, acreditam que o conceito de “implementação de política” não é capaz de abarcar a diversidade do que acontece com a política em ação.

Dessa forma, também buscamos conceitualizar “política” a partir das concepções defendidas por Ball (1993), partindo de uma análise epistemológica e tendo o reconhecimento da existência de uma diversidade teórica e conceitual acerca de políticas educacionais. O referido autor, ao tentar conceitualizar “política educacional”, apresentou duas concepções diferentes, que ele denomina de: “política como texto” e “política como discurso”, as quais trataremos no tópico seguinte.

## **1.2 A Política como Texto e a Política como Discurso**

Para Ball (1993), a Política como Texto e a Política como Discurso são dois conceitos diferentes, mas que se complementam.

Os discursos políticos (e estou a utilizar este termo aqui no sentido foucaultiano, como uma prática regulada que dá conta de declarações, em vez do sentido linguístico da linguagem em uso) produzem quadros de sentido e obviedade com os quais se pensa, fala e escreve sobre policy. Os textos políticos são estabelecidos dentro destes quadros - trabalhos que restringem, mas nunca determinam todas as possibilidades de ação (Ball, 1993, p. 02).

A partir de tais reflexões, é importante destacar que as políticas são consideradas intervenções textuais, mas não podem ser vistas apenas como um conjunto de textos, pois

alguns deles podem até não ser lidos pelos sujeitos que atuam na prática, dado que muitas políticas são decretadas e os agentes que participam da construção nem sempre são os que executam a política na prática, podendo causar, assim, certas resistências e contestações. Com isso, “[...] os textos das políticas não podem simplesmente ser implementados, eles são traduzidos a partir do texto para a ação e colocados em prática” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 14).

Assim, pode-se concluir que muitas políticas são decretadas ou impostas, porém, podem ser aceitas ou rejeitadas pelos seus executores. Há exemplos de políticas que, em suas concepções, são emancipatórias e favorecem a participação coletiva, mas também têm as políticas que são criadas para serem implantadas, sem levar em consideração as contribuições de quem atua diretamente na política. Como aponta Ball (1993), os textos políticos são frequentemente o resultado de múltiplas influências e agendas, sendo produtos complexos e equilibrados, além de apresentarem as intenções dos autores da política. Mas é durante sua implementação que podem surgir resistências, falta de entendimento e até mesmo discordâncias por parte dos executores. Em alguns casos, inclusive, as políticas podem ser simplesmente ignoradas por aqueles responsáveis por sua execução.

Para Ball (1993, p. 05), é fato que existe uma “[...] complexidade da relação entre intenções políticas, textos, interpretações e reações”, pois “[...] as políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias em que o leque de opções disponíveis para decidir o que fazer é reduzido ou alterado ou são estabelecidos objetivos ou resultados particulares”. Com essa afirmação, o autor relata que os textos apresentam intenções, concepções, possibilidades, mas não instruções para seus executores, portanto, eles farão suas interpretações e traduções. Ainda, segundo Ball

[...] a promulgação de textos depende de coisas como empenho, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas, cooperação e (importante) compatibilidade intertextual e quanto mais ideologicamente abstracta for qualquer política, quanto mais distante na concepção da prática (Ball, 1993, p. 05).

O processo de produção de políticas é influenciado por uma variedade de campos de disputas e permeado por discursos que se materializam nos textos (escritos ou falados). Os textos são considerados produtos suscetíveis a serem recontextualizados e reinterpretados pelos agentes responsáveis por sua execução. Nesse sentido, Ball (1993) enfatiza a relevância tanto da “política enquanto texto” quanto da “política enquanto discurso”. Ele argumenta que as análises dos textos e dos discursos neles contidos estão intimamente ligadas aos atores

envolvidos, cujos conflitos e interesses influenciam diretamente a interpretação e a tradução desses textos no contexto da prática política.

Ainda de acordo com Ball (1993), o efeito da política é primordialmente discursivo, influenciando as possibilidades de conceber alternativas e restringindo as respostas às mudanças. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a política contém os discursos que conseguiram ser aceitos como legítimos em determinados contextos, fruto de decisões políticas permeadas por relações de poder. E, nesse sentido, estabelecem o que é considerado adequado ou inadequado, correto ou incorreto.

Assim, os discursos se manifestam por meio de proposições e termos contidos nos textos das políticas, os quais carregam significados que exercem um efeito de poder. Conforme observado pelo autor, esses discursos “dizem respeito ao que pode ser dito e pensado, mas também a quem tem permissão para falar, em que momento, em que contexto e com qual autoridade. Os discursos encapsulam o significado e o uso de proposições e termos” (Ball, 1993, p. 6).

Sob essa ótica, o discurso é um instrumento intrinsecamente ligado ao exercício do poder, frequentemente assumindo características de um regime de verdade dominante (Foucault, 1996). Um exemplo destacado é o discurso neoliberal e gerencialista, que se faz onipresente em todas as políticas (econômicas e sociais).

Com o objetivo de compreender uma política educacional tanto como texto e como discurso, adotaremos uma abordagem teórico-metodológica que possibilita o diálogo entre formuladores, atores e pesquisadores. Tal abordagem proporciona um suporte analítico abrangente, incorporando o que Ball descreve como uma “caixa de ferramentas” composta por diversos conceitos e teorias. Ela também será utilizada como referencial teórico-metodológico, na perspectiva desenvolvida por Richard Bowe e Stephen Ball (1992) e descrita por Mainardes (2006), para a compreensão dos discursos e textos.

### **1.3 A Abordagem do Ciclo de Políticas**

Segundo as pesquisadoras Cibele Rodrigues, Lara Viana e Marcela Figueiredo (2015), a ideia de “Ciclo de Política” advém de estudos de avaliação como recurso teórico-metodológico, e acrescentam em seus estudos o modelo de análise proposto por Howlett e Ramesh (1993), que possui as mesmas fases do ciclo de Ball e Bowe, sendo representado por 5 (cinco) etapas: (1) montagem da agenda; (2) formulação da política; (3)

tomada de decisão; (4) implementação; (5) avaliação de impactos e efeitos (e redirecionamento).

Essas autoras destacam que a proposta desenvolvida por Ball e Bowe (1993), que foi posteriormente ressignificada por Stephen Ball (2006), também possui cinco momentos, mas destacam que ambos os modelos não são totalmente correspondentes, apresentando uma análise crítica a partir da trajetória de programas e políticas educacionais.

Para detalhar o modelo idealizado por Ball e Bowe (1993), apresentamos na figura (1), a seguir, um diagrama de como a política pode ser entendida desde o “contexto de influência” até o dos “efeitos da política”. Logo em seguida, expomos um quadro detalhado de cada contexto.

**Figura 1-** Ciclo de Políticas e Políticas Educacionais.



Fonte: Autora (2024), com base em Rodrigues, Viana e Figueiredo (2015).

No modelo proposto por Ball e Bowe, apesar de apresentar 5 (cinco) etapas: (1) o “contexto da influência” (montagem da agenda); (2) “contexto da produção do texto da política” (formulação e tomada de decisão); (3) “contexto da prática”; (4) “contexto dos resultados e efeitos”; e, (5) “contexto de estratégia política”, cabe ressaltar que eles rejeitam a ideia de “implementação” e “avaliação da política”. A teoria de Stephen Ball e Bowe (2006)

[...] oferece a noção de contexto como forma de nomear a análise da multiplicidade de forças e suas disputas na construção das políticas e na sua implementação, fugindo, assim, dos modelos positivistas que estavam centrados apenas na “eficiência” ou “eficácia” da implementação (Rodrigues e Barbosa, 2020).

Na intenção de comparar os dois modelos de análise, o quadro 1 mostra a definição de cada etapa em ambos os modelos, o proposto por Howlett (1993) e Ramesh, e o apresentado por Ball e Bowe (2006). O quadro também apresenta as semelhanças e diferenças entre eles,

além de identificar os pontos convergentes e divergentes. Vale ressaltar que essa análise contribui para observar se houve uma ressignificação e ampliação dos sentidos. Vejamos o quadro (1) com a comparação entre os dois modelos propostos.

**Quadro 1 - Ciclo de Políticas: comparação entre modelos de análise.**

<b>Howlett e Ramesh- 1993</b>	<b>Ball e Bowe-2006</b>
(1) montagem da agenda	(1) o contexto da influência (montagem da agenda)
(2) formulação da política	(2) contexto da produção do texto da política (formulação e tomada de decisão)
(3) tomada de decisão	(3) contexto da prática
(4) implementação	(4) contexto dos resultados e efeitos
(5) avaliação de impactos e efeitos (e redirecionamento)	(5) contexto de estratégia política

Fonte: Autora (2024), com base em Rodrigues, Viana e Figueiredo (2015).

A partir das informações apresentadas acima, podemos afirmar que o modelo criado por Ball e Bowe parte de uma perspectiva pós-estruturalista, por apresentar uma preocupação maior do que apenas avaliar a eficiência da política, valorizando não só a compreensão de todos os contextos, mas também considerando que cada um apresenta questões que devem ser verificadas e consideradas no processo de análise da política.

É no “contexto da prática” que a análise da atuação na política contribui para entender a ação dos sujeitos em sua execução e proporciona o aprofundamento das etapas de análise macro e micro, sendo constituída por 3 (três) facetas principais: a proposta da política, a política de fato e a política em uso (Mainardes, 2006).

Ainda de acordo com Mainardes, conforme destacado por Bowe et.al (1982), tais facetas são explicitadas em contextos.

O contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992 *apud* Mainardes 2006, p. 50).

Desse modo, é baseada em estudos teóricos que a política pública, em sentido amplo, é definida como sendo o Estado em ação, pela qual cada “contexto” e seus processos de formulação, execução e avaliação buscam a própria racionalização do Estado. Sendo assim, a possibilidade de análise da política em “contextos” foi um dos elementos que contribuiu para a definição da escolha e da utilização do “Ciclo de Políticas” nesta pesquisa. É importante ressaltar que Ball destaca que tais “contextos” não apresentam etapas ou sequências lineares, nem uma dimensão temporal, pois podemos entendê-los como um processo contínuo, dinâmico e inter-relacionado entre si.

Além do mais, segundo Mainardes (2006, p. 50), o “Ciclo de Política” “[...] envolve um ciclo contínuo formado por ‘contextos’ principais, mas que eles não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. O que ele explica é que essa abordagem não tem a intenção de descrever a política, e sim oferecer instrumentos analíticos a partir da análise dos “contextos”, iniciando a análise desde a formulação de programas e políticas educacionais até o “contexto” da prática e dos seus resultados/efeitos, ressaltando que os “contextos” não são isolados e “[...] o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática” (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011, p. 158).

Vale destacar que esses contextos não acontecem de forma linear e que o “contexto da prática” e dos resultados/efeitos podem contribuir ao mesmo tempo para o processo de mudança da própria política, pois tanto em um quanto em outro pode-se identificar os problemas. Entretanto, salienta-se que esta pesquisa tem sua limitação e não pretende abordar a análise do contexto dos efeitos.

Sendo assim, para explicar melhor cada “contexto”, torna-se importante evidenciar que o *contexto de influência* é o momento em que a política se inicia, isto é, quando os discursos são construídos e os interesses das pessoas que fazem parte da construção da proposta, pertencentes aos grupos nos diferentes espaços de disputa, manifestam-se. É o espaço pelo qual os partidos políticos, Poder Executivo, Legislativo, Comissões e outros grupos representativos disputam o espaço para influenciar, com seus conceitos, a sociedade e a educação.

Desse modo, nesse “contexto”, conseguimos verificar as concepções a partir dos textos construídos e discursos de quem participou do processo de formulação e decisão, além de podermos observar os conceitos centrais que foram legitimados e orientam a política, identificar qual foi a cultura política e social e os conflitos e negociações existentes nesse processo, pois nele participam grupos distintos, com interesses próprios, e cada um está disputando seu espaço para influenciar a política com seus interesses. Sendo assim, sabemos

que quem participou desse processo pode influenciar nas decisões para a construção do documento da política. A partir disso, Ball (2011) argumenta que é nesse “contexto” que os discursos são produzidos e irão influenciar no direcionamento da produção dos textos.

Seguindo o fluxo do processo, inicia-se o *contexto da produção de texto*, este se refere à formulação dos documentos da política. Nele, podemos perceber a representação da política, apresentada por diferentes formas, as quais articulam os interesses dos diferentes grupos. Nele, é importante descobrir, a partir dos documentos, quais foram as proposições escolhidas para a formulação da política, quais as metas definidas a serem atingidas, quais os recursos a serem utilizados e o horizonte temporal da intervenção. Também podemos observar os “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática” (Mainardes, 2006, p. 50).

Segundo Mainardes (2006, p. 53), “os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. Mas vale frisar que também pode não haver informações disponíveis sobre os processos e regras na etapa de formulação. Ainda de acordo com o autor, as políticas podem ser compreendidas como “intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (*idem* p. 52). Portanto, uma política educacional traz em seus textos uma diversidade de influências e interesses, e estes textos estarão sujeitos às interpretações dos profissionais no processo de materialização das políticas, pelo qual podemos perceber no “contexto da prática”.

Então, a partir da formulação nos textos das leis e documentos orientadores, a política vai para o chamado *contexto da prática*, momento no qual a política é de fato executada, sendo também a etapa na qual é realizado o mapeamento das atuações e personificação dos papéis que cada um desempenha, transformando os textos em ação e as ações em resultados. É a partir desse “contexto” que Ball, Maguire e Braun (2016) construíram a Teoria da Atuação.

Refletindo sobre o *contexto da prática* de uma política educacional, Mainardes aponta que é também um micro-processo político, porque se trata do estudo da micro-interação entre as pessoas, além de ser nele que a política é interpretada e recriada de formas diferentes. É ainda nesse processo que os profissionais da escola exercerão um papel ativo, assim como poderão produzir efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. “No contexto da prática, pode-se também identificar a existência do contexto de influência, do contexto de produção do texto escrito ou não” (Mainardes, 2006, p. 59).

Também é nesse “contexto” que podemos verificar as diferenças entre os textos e as formas como são executados, bem como a forma que se dá o processo de interpretação e tradução pelos profissionais que atuam nas escolas, pois, de acordo com a abordagem do “Ciclo de Políticas”, as políticas não são apenas implementadas, “elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações, criações” (Mainardes e Gandin, 2013, p. 149).

Ressalta-se que o *contexto da prática* foi bem delineado no livro “Como as Escolas Fazem as Políticas”, de Ball, Maguire e Braun (2016). Nessa obra, os autores escreveram de forma objetiva e conceituaram a relação entre a política e a prática, a partir da realização de um estudo relacionando o teórico e o empírico a partir da análise de relatos dos profissionais que atuam diretamente na política, explorando, de forma aprofundada, o trabalho narrativo de gestores.

Sendo assim, podemos perceber, nos estudos realizados por esses autores, que a análise do *contexto da prática* propõe uma discussão através da distinção entre interpretação e tradução, formulando, com isso, o conceito de “atuação”, o qual será o foco central da nossa pesquisa. Para melhor compreender esse conceito, a seguir, iremos discorrer de forma mais detalhada sobre ele.

#### **1.4 O Conceito de Atuação, criado por Ball, Maguire e Braun**

A partir do que seria o *contexto da prática*, os autores Ball, Maguire e Braun (2016), na obra “Como as escolas fazem a política”, delinearão uma teoria fundamentada na atuação das políticas. Vale ressaltar que esse livro é o resultado de uma pesquisa realizada em escolas públicas do Reino Unido e trata, especificamente, segundo os autores, de como as políticas tornam-se ‘vivas’ e atuantes na escola. Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo “testar” suas ideias sobre a atuação das políticas na escola e desenvolver uma Teoria da Atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 25, grifo dos autores).

A partir disso, é importante destacar que a escolha teórica e metodológica desta pesquisa foi orientada pelo conhecimento adquirido a partir da leitura do livro mencionado acima, reconhecendo-o como uma referência significativa, que descreve e conceitua a relação entre a política e a prática educacional. A obra foi selecionada devido ao seu embasamento conceitual sólido, sustentado por um conjunto de ferramentas e recursos teóricos que contribuem para a análise do processo político na escola. Além disso, esses recursos oferecem

possibilidades para a obtenção de informações relevantes sobre o cotidiano escolar, enriquecendo a compreensão do tema em estudo.

Para entender o conceito de atuação, verificamos que a partir dos estudos sobre a Teoria da atuação, na pesquisa, os autores apresentaram um conjunto de ferramentas que relacionam 3 (três) aspectos: materiais, interpretativos e discursivos. Conforme os pesquisadores, essas ferramentas, em conjunto, são necessárias para descrever uma política na prática; ademais, esses recursos teóricos são relevantes em cada caso e podem “[...] fornecer um relato de como a política e a prática são feitas nas escolas” (Ball, Braun e Maguire, 2016, p. 67).

Além de considerar que a rede de artefatos e instrumentos é plural e complexa, ela também configura situações difíceis na efetivação de suas propostas e políticas de ação - sobretudo na “recodificação”, a partir das relações e questões de poder. Fora isso, os pesquisadores também tratam dos atores que atuam na política, que de acordo com eles,

Estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de “onde” figurativa e literalmente estamos. Um contraste óbvio seria comparar um membro da equipe de liderança com um professor recém-formado (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 46).

Segundo essas reflexões, alguns textos oferecem possibilidades limitadas de interpretação, tendo em vista que os atores das políticas são indivíduos que trazem consigo histórias, experiências, crenças, concepções, visão política, identidades e suas subjetividades. Por isso, cada profissional, dentro do espaço que ocupa, poderá fazer suas interpretações e traduções, as quais poderão seguir suas crenças e, especificamente no “contexto da prática”, manifestar resistências, tensões ou consensos, desenvolvimento de estratégias e acordos.

Nesse sentido, sabemos que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, fato que contribui para que Stephen J. Ball, além de rejeitar a noção de “implementação”, defenda que as políticas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no “contexto da prática”, podendo, portanto, serem recriadas pelos profissionais, dado que eles não são leitores ingênuos, mas sim indivíduos com histórias, experiências, valores e propósitos. Acrescenta-se ainda que os textos muitas vezes não são coerentes ou claros e, podem, com isso, ser contraditórios (Ball, Maguire e Braun, 2016).

O conceito de “atuação” ainda supõe dois aspectos que são explicitados pelos autores: a interpretação e a tradução. No que se refere ao conceito de “interpretação”, este é compreendido por eles como a inicial leitura - política e substancial - dos preceitos, histórias e ações biográficas da política; entendendo as etapas instanciadas e elaboradas pelos sujeitos na

criação de estratégias de agenda institucional e explicação dos processos políticos. Desta forma, a interpretação constitui-se como um compromisso real com a linguagem da política, aproximando-se dos ideários e práticas adotadas. Conforme explicitado pelos autores

[...] a interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática. É um processo iterativo de fazer textos em ação, literalmente “atuação” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas”, bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 69-70).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 72), a interpretação e tradução são partes distintas do processo, que têm relações diferentes com a prática, mas trabalham juntas e são entrelaçadas e sobrepostas. Nesse sentido, “[...] a interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas”. Sendo assim, a partir das interpretações realizadas no nível institucional, docentes e gestores vão traduzir tais interpretações em práticas.

Para os referidos autores, “a linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para as ações, abstrações para os processos interativos” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p.73). Com isso, na concepção deles, o conceito de “tradução” adquire uma conotação específica para se referir à política, dispondo de uma espécie de abertura para entender os processos políticos a partir da encenação dos professores sobre as técnicas de poder percebidas nas políticas, na qual a tradução é a leitura em ação.

Ainda de acordo com o conceito de “atuação”, entendemos que “[...] os textos das políticas não podem simplesmente ser implementados, os textos das políticas têm que ser traduzidos a partir do texto para a ação, colocados em prática” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 14). Tal conceito, além de ser um referencial teórico utilizado para a realização da exploração empírica, tendo como referência uma política educacional, ele também contribui para a realização de uma análise mais completa da relação entre os textos políticos e o trabalho pedagógico dos profissionais que atuam dentro do espaço escolar, ajudando na compreensão sobre o que acontece na escola. Sendo assim, é a partir da observação do funcionamento da escola que percebemos as diferentes formas pelas quais as políticas são interpretadas e traduzidas. Portanto, é na análise da prática, observando o cotidiano da escola, que o envolvimento dos profissionais e seus discursos são capturados.

Desse modo, conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35) “[...] as escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino aprendizagem”. Por isso, quando se trata de

relacionar a política e sua prática, estamos tratando sobre a materialidade dessa política, numa tentativa de descrever e conceituar como os profissionais da ponta a executam, como gestores e professores realmente fazem política na prática, ou seja, como introduzem “[...] a ‘realidade’ da escola do estudo de caso, com seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos, e suas pressões e seus externos diferentes” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 64, grifo dos autores).

Para delinear a Teoria da Atuação nos estudos de Ball e seus colaboradores (2016), é importante levar em consideração alguns aspectos que influenciam no funcionamento de uma política educacional, fatores esses que podem servir como facilitadores ou dificultadores da atuação dos sujeitos que executam a política. Para Ball, esses fatores podem ser entendidos a partir da análise de “contextos”, que ele chama de “contexto material”, “estrutural” e “relacional”, que são importantes e precisam ser incorporados na análise da política, pois influenciam a atuação de políticas nas escolas.

Visando entender melhor os “contextos”, Ball considera algumas dimensões contextuais que define como “contextos situados”, “culturas profissionais”, “contextos materiais” e “contextos externos”. Tais dimensões serão incorporadas na análise da Política de Educação Integral, objeto de estudo desta pesquisa, as quais estão detalhadas no quadro (2).

**Quadro 2-** Dimensões contextuais da atuação da política.

<b>Dimensões Contextuais</b>	<b>Exemplos</b>
“Contextos Situados”	localidade, histórias escolares e matrículas
“Culturas profissionais”	valores, compromissos e experiência dos professores e gestão da política nas escolas
“Contextos materiais”	funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura
“Contextos externos”	grau e qualidade de apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo

Fonte: Autora (2024), com base na obra “Como as Escolas Fazem a Política de Ball, Maguire e Braun (2016).

Para compreender bem as dimensões contextuais, é importante conhecer cada “contexto”. No caso dos *contextos situados*, subtende-se dimensões ligadas diretamente à escola, sendo definida pela sua localização, ou seja, que bairro e em que cidade ela está localizada, mas também a caracterização da população estudantil, partindo da situação econômica, social e financeira dos moradores e familiares, sabendo que esses últimos dados

refletem na matrícula e no perfil dos estudantes, além de também poderem definir a importância da escola para essa população que, por vezes, é a única opção de equipamento público de convivência, pois muitos lugares são carentes de espaços de cultura e lazer.

No que se refere às *culturas profissionais*, vale frisar que elas não são tão concretas como os “contextos situados”. Com isso, Ball quer dizer que quando nos referimos aos profissionais que atuam na escola, nos deparamos com uma diversidade de valores e culturas profissionais, fato que é apreendido a partir da tradução da prática dos sujeitos da política, constituídos por seus discursos e atuações, ou seja, não é algo que pode ser reconhecido de forma concreta e palpável, pois os “[...] contextos profissionais são multifacetados e confusos” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 60). Sendo assim, as informações da política podem ser vistas por meio de relatórios, discursos, observação da atuação, trajetória e experiências vividas pelos profissionais que atuam na política, que podem diferir de acordo com o papel que cada um ocupa.

Já o *contexto material* é concreto. Ele trata dos aspectos físicos, da infraestrutura, quadro de funcionários, condições tecnológicas e ambientais, equipamentos, qualidade física dos espaços, orçamento, salário dos funcionários, recursos financeiros e materiais da escola. É importante ressaltar o edifício no qual funciona a escola, assim como “[...] a disposição, qualidade e amplitude pode ter um impacto considerável sobre atuações políticas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 60).

Outro ponto a ser destacado sobre o “contexto material” é a forma de gerir os recursos financeiros (com ou sem autonomia), que pode causar uma diferença considerável na atuação dos profissionais na política, e tudo o que se refere ao “contexto material” disponível na escola tem um impacto direto nas atividades do ensino e aprendizagem (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Outra dimensão a ser considerada é o *contexto externo*, este refere-se aos “[...] aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplos” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 69). Nele, também podemos analisar a influência da comunidade no entorno da escola e as pressões decorrentes de avaliações externas, a exemplo das realizadas no Brasil, como o Sistema de Avaliação Educacional Básica (SAEB), que acontece bimestralmente, e o Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE), que acontece anualmente em todas as escolas, e, segundo o Ministério da Educação, tem como intuito realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, bem como os fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes.

Essas avaliações, na verdade, também posicionam as escolas em tabelas classificatórias, uma vez que geram um grau de qualidade representado por uma nota pela qual as escolas, além de classificadas, são também comparadas entre si no âmbito nacional, estadual e municipal, causando uma pressão para alcançar os resultados projetados pelo próprio sistema de avaliação, pois “[...] as posições das tabelas classificativas, tanto local como nacionalmente, formam um cenário constante para a prestação de contas de políticas dentro das escolas” (Ball; Maguire e Braun, 2016, p. 70).

Outro ponto a ser analisado no *contexto externo* é a relação entre as autoridades locais e a escola. De acordo com Ball et. al (2016), essas autoridades locais são os profissionais considerados influentes, uma vez que são sujeitos especialistas, conhecedores da política e são procurados pelos profissionais da escola para orientações e aconselhamentos, por isso, seus conselhos podem ser importantes em termos de informação sobre a política, mas a relação entre esses sujeitos e cada escola podem diferir entre elas, portanto, “[...] constituem ‘contextos de interpretações’ que têm impacto sobre a latitude potencial de interpretação disponível para as escolas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 75, grifo dos autores).

Ainda de acordo com os estudos dos autores supracitados, é importante destacar que “[...] o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação das políticas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 75). Com isso, eles querem dizer que os “contextos” tanto internos quanto externos podem influenciar diretamente na ação de quem atua nas políticas na escola, e que cada escola pode apresentar “contextos” diferentes, pois possuem realidades específicas e cada sujeito possui suas individualidades e subjetividades.

Mais uma dimensão relevante a ser considerada é a dimensão afetiva, dado que ela pode definir a motivação ou a falta de motivação na atuação com a política. Os pesquisadores relacionam essa dimensão ao capital emocional da escola, destacando que cada escola possui uma equipe ou pessoas que têm o papel de gerar confiança, gerencialismo, intimidação ou até capacidade de diálogo entre os pares; sendo, entre outros condicionantes, fatores que contribuem para incentivar e/ou amenizar as pressões da política. Dessa maneira, as dimensões afetivas são consideradas como um processo multidimensional que apresenta aspectos psicossociais (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Ainda sobre a Teoria da Atuação, podemos compreender que cada sujeito tem um papel de ação na política ou políticas. Cada sujeito, de acordo com a sua ação na política, é classificado de acordo com a função. Analisando o comportamento dos atores, é possível identificar que posição cada um desempenha na política, e como tais posições podem ou não estar diretamente ligadas à função específica que ocupam na execução da política. Na medida

que a política vai acontecendo na prática, alguns papéis podem ser percebidos a partir do envolvimento que cada um demonstra em relação à política, assumindo uma posição e desempenhando uma função, independentemente de onde esteja colocado.

Para elucidar os papéis desempenhados por cada ator envolvido na política, consideramos essencial a utilização do Quadro (3), elaborado com base na obra “Como as Escolas Fazem a Política”, de Ball e seus colaboradores (2016), conforme apresentado no estudo de caso que inspirou esta dissertação. Com isso, o quadro a seguir servirá como uma referência fundamental para a análise realizada na escola, objeto de estudo desta dissertação, uma vez que oferece uma descrição detalhada de cada sujeito e de suas respectivas funções no contexto político. Ademais, ao utilizá-lo, será possível identificar e compreender melhor os diferentes atores envolvidos na política educacional, bem como o papel específico desempenhado por cada um deles.

**Quadro 3 - Atores de políticas.**

<b>Atores da política</b>	<b>Trabalho com política</b>
Narradores	Interpretação
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contra-discursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: Autora (2024), com base na obra “Como as Escolas Fazem a Política”, de Ball, Maguire e Braun (2016).

No caso da execução de uma política na escola, seguindo o modelo do estudo de caso realizado por Ball e seus colaboradores, que teve como fruto o livro já mencionado, ressalta-se que a partir da pesquisa realizada por eles, podemos compreender, mesmo que de forma generalista, mas não fixa, quem são os atores da política e seu trabalho dentro dela. Para isso, é importante esclarecer que vamos explicitar o quadro acima, detalhando as funções dos sujeitos dentro da política, a partir do trabalho que cada um desempenha na escola.

De modo que seja possível descrever cada um, vamos iniciar com os “narradores”: estes desempenham o papel de liderança, tendo o trabalho de “[...] anunciar o que pode ser feito ou não, explicar a política, fazê-la acontecer e ser palatável e ainda tem o trabalho duro de convencer sua equipe de que as ideias da política valem a pena” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 88). Já os “empreendedores”, podemos perceber que são os sujeitos que defendem a política dentro das escolas, independentemente da função que ocupa, acreditam na política e, por serem pessoas, geralmente carismáticas, além de defenderem a política, buscam, dentro das escolas, outras pessoas para defenderem a política frente a seus pares.

Sobre as pessoas externas, podemos entender que elas não estão trabalhando dentro das escolas, mas acompanham várias escolas, objetivando dar apoio e contribuir na interpretação e tradução da política. Eles são como “[...] tradutores no processo de acomodar a política à prática” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 95). Os “negociantes” são os que têm uma relação com a política com o intuito de facilitar, mas nem sempre são considerados como representativos numa pesquisa, pois ocupam um trabalho mais administrativo, ficando mais nos bastidores da política, no entanto, eles também podem contribuir para a sua interpretação.

Os “entusiastas” são o que podemos definir a partir da própria semântica da palavra, visto que acreditam na política e acabam influenciando os outros por servirem de modelo. Eles “[...] encarnam a política na sua prática e são exemplos para os outros; protótipos de políticas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 100). Também são vistos como aqueles que, além de acreditar na política e servir de exemplo para outros, são defensores junto aos outros profissionais da escola, além de terem um papel importante no trabalho de tradução, sendo considerados “tradutores da política”.

Não menos importante, mas por vezes silenciados, os “críticos” são os que contribuem no trabalho de interpretação. São aqueles sujeitos que pertencem aos movimentos sindicais, defensores dos interesses dos profissionais da escola e que “são às vezes, irritantes para a política, fazendo interpretações “oficiais” ou narrativas mais difíceis de sustentar ou apenas ligeiramente menos críveis” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 104).

Os “receptores” são aqueles professores que são considerados os iniciantes na política, os recém-chegados, que buscam informações sobre a política com os mais antigos e observam o trabalho deles, ficando atentos ao trabalho de tradução, na intenção de poderem contribuir com sua atuação. No entanto, muitas vezes, acabam por ter que executar a política, mesmo que sem todas as orientações necessárias, pois “[...] a sobrevivência a curto prazo é a única preocupação” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 105).

Após apresentar a categorização dos narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e receptores, além de compreender o trabalho que cada um desses diferentes sujeitos desempenha na política, e como cada um vai ocupando seu espaço e posição frente à política. Vale destacar que essas categorias não são fixas, podendo haver uma movimentação entre elas e que alguns atores podem ocupar mais de uma posição na execução de uma política educacional. Assim, após apresentarmos cada categoria e relacionar aos sujeitos que atuam numa política educacional, a seguir, iremos discorrer sobre a Política Educacional de Tempo Integral, a qual é objeto de estudo desta pesquisa.

### **1.5 A Política de Educação Integral**

A Política de Educação de Tempo Integral é um tema abordado por diversas vertentes filosóficas e políticas, apresentando divergências de entendimento por parte dos educadores, teóricos e gestores que atuam na educação pública. No que se refere à Escola Pública de Tempo Integral, é importante travar uma discussão entre o aumento do tempo de permanência do estudante na escola, quais as atividades pedagógicas que são oportunizadas para eles durante a ampliação da jornada escolar e até que ponto essas atividades promovem, para as crianças e jovens, uma formação numa perspectiva de formar sujeitos livres, emancipados e autônomos.

Nesse sentido, mesmo percebendo a existência de um consenso quanto a necessidade de ampliação do tempo da jornada escolar, verificamos que ainda é um desafio oportunizar aos estudantes uma ampliação do tempo numa perspectiva de uma Educação Integral que preconize a formação humana e oportunize, para crianças e jovens do ensino público, a vivência e a construção de experiências nas múltiplas dimensões do conhecimento, pois

[...] a defesa da escola de tempo integral tem ênfase em razões pedagógicas e para além delas, pois manter a organização do tempo escolar por meio dos turnos é como deixar solta a engrenagem da desigualdade – por isso, é urgente modificar essa realidade (Leclerc e Moll, 2012, p. 202).

Desse modo, precisamos apontar algumas questões importantes que foram pontuadas no estudo citado acima, tais como: qual a real função da escola pública de educação integral? Quais os objetivos da Educação Integral? O que os educadores, teóricos e gestores públicos pensam sobre Educação Integral? Como garantir a formação de seres humanos livres e emancipados? Qual é a diferença entre aluno em tempo integral, Escola em Tempo Integral e

Educação de Tempo Integral? E se é possível uma Educação Integral numa concepção de formação humana.

Partindo dessas questões, o debate acerca da Política de Educação Integral implica promover discussões sobre as concepções de “educação integral”, “formação integral do sujeito”, “projeto coletivo”, “equidade de direitos” e “educação de qualidade de formação humanizada”. No Brasil e no mundo, temos concepções e modelos a serem analisados e discutidos, tendo em vista que sabemos que a escola pública é um espaço que tem uma função social e deveria ter como seu principal propósito formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que contribuam para a formação do caráter crítico-reflexivo.

Assim, alguns teóricos acreditam que a educação numa concepção de “formação integral” pode contribuir significativamente para afirmar os interesses coletivos e construir um Brasil como um país de todos. Com base nisso, compreendemos que a educação exige conhecimentos básicos da vida social e política, bem como uma correspondente formação ética em uma sociedade democrática (Benevides, 1996).

Dessa forma, para analisar a Política de Educação Integral, é importante debruçar-se nos seus dois principais modelos: o modelo de Escola de Tempo Integral e o de aluno em tempo integral, em que, de acordo com Cavaliere (2009, p. 53),

No primeiro, a escola de tempo integral com ênfase no fortalecimento da unidade escolar com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a estudantes e professores uma vivência institucional de outra ordem e no segundo como aluno em tempo integral com ênfase na oferta de atividades diversificadas aos estudantes no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p. 53).

Sabemos que são inúmeros os desafios da organização do tempo pedagógico nas Escolas de Tempo Integral e que “o debate sobre educação integral como política pública é associado às proposições para oferta de educação escolar de dia inteiro e ao enriquecimento das possibilidades formativas dos estudantes” (Leclerc e Moll, 2012, p. 203). Sobre esse debate, é importante destacar as concepções de Educação Integral percebidas na educação brasileira e entender que essas concepções tiveram uma trajetória importante, que foram responsáveis por travar discussões com a participação de teóricos considerados referências no assunto.

Já em relação aos principais nomes dos educadores e pensadores que marcaram a educação no Brasil, além de serem precursores da Educação Integral e referência, por

discutirem tanto no campo acadêmico quanto no político, destacam-se os pioneiros da Educação Integral: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Salienta-se que, juntamente a eles, tiveram outros, e que a intenção neste estudo é proporcionar um debate geral entre suas ideias, de forma a destacar as experiências vivenciadas e os estudos realizados a partir deles.

Antes de iniciar a apresentação do panorama da trajetória da Educação Integral no Brasil, vale pontuar as três principais concepções de educação identificadas ao longo da história: a primeira, a concepção progressista, que traz uma proposta de articulação da educação com outras áreas, como a da saúde, meio ambiente, esporte, cultura e lazer. Esta concepção é caracterizada como escola normal, com carga horária de 4 (quatro) horas e a oferta de atividades para a comunidade no contraturno.

A segunda, a histórico-crítica, parte de um conceito de educação politécnica, com o viés marxista, sendo proporcionada aos filhos dos trabalhadores com o propósito de oferecer um conjunto de ações que proporcione o desenvolvimento de habilidades. E, por fim, a concepção escolanovista, que foi difundida no Brasil pelas propostas de Anísio Teixeira, entre os anos 1930 e 1960; e Darcy Ribeiro, nos anos 1980 e 1990, idealizando um novo modelo de escola, que foi uma das

[...] principais experiências brasileiras em educação de tempo integral e que têm servido de base para a concretização de novos modelos de escola, está a Escola-Parque da Bahia, idealizada por Anísio Teixeira, na década de 1950, como também os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) do Rio de Janeiro, no governo Brizola. São elencadas também políticas públicas atuais direcionadas para o financiamento da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, com destaque para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. (Fundeb) e o Programa Mais Educação (Leclerc e Moll, 2012, p. 196).

As Escolas Parque, de Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Ribeiro, foram as primeiras experiências de educação numa perspectiva integral no Brasil, que provocaram debates sobre as correntes teórico-filosóficas da Educação Integral. Tais ideias também foram fundamentadas e formuladas a partir do conceito de “razão” e “experiência”, de John Dewey, um filósofo moderno que elaborou uma filosofia educacional transformadora.

Discorrendo sobre o filósofo Dewey, Anísio Teixeira (1959, p. 1-2) considera que “[...] nenhum grande filósofo moderno foi mais explícito do que Dewey na necessidade dessa transformação educacional, imposta pela filosofia na nova ciência do mundo físico e nova ciência, do humano e do social”. Nessa perspectiva, para Anísio Teixeira (1959), a escola pública para todos deveria ser de tempo integral, visando atender as necessidades da

comunidade na qual está inserida. Ele acreditava que a ampliação do tempo contribui para atingir os objetivos de educar a criança como um todo – física, emocional e intelectualmente.

Para John Dewey, conforme Teixeira (1955), a filosofia consiste em um esforço de contínua (re)conciliação e (re)ajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre culturas do passado e do presente que fluem, cada vez mais rápido, para um futuro cada vez mais fugaz. Ainda segundo o educador Anísio Teixeira, o pensamento de John Dewey apoia-se na própria contingência e inconstância do mundo, reafirmando a interpretação do ser humano e do seu meio, na qual o sentido da vida humana abarca o próprio risco e a aventura do tempo e da mudança.

John Dewey, pensador norte-americano, inspirou aquele educador brasileiro, que se baseou em suas ideias, defendendo que a escola deveria ter uma natureza moral e social, podendo, portanto, funcionar como uma espécie de ‘comunidade em miniatura’ a participar da recriação permanente da sociedade (Dewey, 1959 apud Cavaliere, 2009). Teoricamente, compreende-se que a escola pública tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Sobre a escola, Azevedo (2001), ainda diz que

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação (Azevedo, 2001, p. 59).

Sendo assim, a educação, numa perspectiva de formação integral, poderia contribuir significativamente para afirmar os interesses coletivos e construir um Brasil como um país de todos, com igualdade, humanidade e justiça social. Dessa forma, as propostas inspiradas na concepção libertadora assumem um âmbito de “educação popular” e pleiteiam a organização, no meio dos movimentos sociais populares, guiado pela idealização de educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em oposição às elites dominantes (Saviani, 2008).

Ademais, a concepção de Educação Integral coloca em pauta um outro importante debate, que diz respeito ao tempo escolar e à formação humana, à qualidade educacional, ao ensino e à aprendizagem, acesso e permanência na escola, proposta pedagógica e formação do professor. Conseqüentemente, compreender o caráter relativo e contingente do tempo de escola é, na verdade, entender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos com lentas transformações, terminando por serem encarados como elementos naturais (Cavaliere, 2002).

Sobre o tema da organização do tempo, compreende-se ser um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Assim, dentre as formas de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, “[...] sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral” (Cavaliere, 2002, p. 02).

Contudo, nem sempre é perceptível a desconstrução dos processos educacionais como sendo natural, por isso, é preciso que a educação seja reconhecida como produto da cultura e como algo intencional. No entanto, nas escolas públicas brasileiras, ainda existe uma prática de frequente preocupação com a transferência de conteúdo, muitas vezes deslocadas da realidade dos estudantes e centrada em resultados que são obtidos através de avaliações padronizadas, sendo estas “[...] avaliações baseadas sobre instrumentos estandardizados que promovem uma comparação do nível de conhecimento e das competências dos estudantes” (Villani e Oliveira, 2018, p. 03).

Em contraponto às problemáticas percebidas nas políticas educacionais em avaliações, o antropólogo Darcy Ribeiro (1986) defendia que a Escola em Tempo Integral deveria ser uma prática política mais justa, democrática e humanizadora. Desse modo, tanto as experiências implementadas por Darcy Ribeiro (1986) quanto por Anísio Teixeira (1959) nos permitiram conhecer as referências conceituais a respeito das concepções pedagógicas de Educação Integral e as principais práticas constituídas no Brasil, sendo essas experiências um referencial para a realização desta pesquisa.

Sobre a Política de Educação Integral, é importante promover um diálogo sobre o dilema entre aluno em tempo integral e Escola de Tempo Integral. Vale destacar que, ao tratar sobre o aumento do tempo na educação pública no Brasil, é essencial compreender que trata-se do tempo que as crianças e jovens estão sob a responsabilidade da instituição, que pode ser dentro ou em espaços fora dela, e que esse é um debate que provoca a necessidade de conhecer os principais conceitos que permeiam os modelos de Educação Integral, além de implicar discutir sobre formação humana do sujeito, projeto coletivo, equidade de direitos e educação de qualidade.

Segundo Cavaliere (2009, p. 53), no que se refere à Educação Integral, destaca-se dois modelos: o modelo que propõe o aluno em tempo integral e o modelo de Escola de Tempo Integral. No primeiro, a escola mantém o que já oferece, ampliando o tempo para a oferta de mais conteúdo; já o segundo modelo amplia o tempo do estudante na escola, mas propõe

também o fortalecimento da unidade escolar, realizando mudanças em seu interior para dar condições à oferta de atividades diversificadas.

É imprescindível evidenciar a diferença entre os dois modelos mencionados, pois o modelo que propõe o aluno em tempo integral e a ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola tem a intenção de ampliar o currículo comum, ou seja, oferecer mais do mesmo. Já o modelo que propõe a escola em tempo integral prevê o investimento em equipamentos e profissionais com formação diversificada, para propiciar aos estudantes e professores uma vivência que promova uma Educação Integral com experiências múltiplas.

Numa visão crítica, e pensando a educação numa concepção para a modernidade, alguns pensadores apresentam ressalvas quanto à educação que propõe apenas o aluno em tempo integral, tendo em vista que se uma escola não cumprir sua função de ofertar uma educação que promova a aprendizagem, até mesmo sendo considerada uma escola ruim, a ampliação do tempo não irá trazer diferença para a vida dos estudantes, portanto, eles não precisariam de mais tempo lá (Paro, 2009).

Nessa perspectiva, Paro (2009, p. 14) defende que a escola pública tem como função social formar o cidadão, no entanto, as propostas de Educação Integral propõe “[...] fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje”. Nesse modelo de escola, o qual coloca o aluno em tempo integral sem mudança na estrutura pedagógica ou na concepção, sendo apenas conteudista, não contribui para a construção de conhecimentos, tampouco para uma formação do caráter crítico-reflexivo. Sendo assim, o autor ainda reforça que essa escola não precisa de mais tempo, pois “[...] essa concepção militar faz com que a escola tenha apenas uma tarefa muito simples, que funcione em tempo reduzido, que funcione em tempo mais alongado” (*loc. cit.*).

Em contrapartida, há o modelo que propõe uma Educação em Tempo Integral, promovendo a educação numa concepção de formação integral, que pode contribuir significativamente para afirmar os interesses coletivos, visando, de fato, a formação do cidadão. Para tanto, a educação exige conhecimentos básicos da vida social e política, e uma correspondente formação ética em uma sociedade democrática (Benevides, 1996).

Dessa forma, na busca por responder às incertezas que permeiam esta pesquisa, e tendo-as como inspiração para iniciar este estudo, optamos por descrever o percurso teórico-metodológico por meio de imagens que mostram a trajetória escolhida e os caminhos da pesquisa. Com esse intuito, elaboramos a Figura (2), que visa apresentar as escolhas teóricas adotadas, bem como os principais conceitos relacionados à Política de Educação

Integral. Nosso objetivo, com isso, é representar, de maneira imagética, o caminho que contribuiu para compreender como o Programa está acontecendo na prática.

Figura 2 - Cartografia Imagética.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

## 2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A escolha do percurso metodológico representa um passo importante para a construção de uma pesquisa, de forma que, se essa escolha for bem definida, possibilitará que o pesquisador consiga executar com tranquilidade o seu estudo. Com base nisso, compreendemos que a metodologia de trabalho se efetiva a partir das indagações que vão sendo desenvolvidas e definidas com o andamento da pesquisa. Sendo assim, neste capítulo, iremos apresentar a metodologia escolhida e o passo a passo desta investigação, discorrendo sobre a construção e a definição do percurso metodológico da presente pesquisa.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual resultou em dados descritivos sobre o objeto de estudo, por meio do contato direto da pesquisadora com o trabalho de campo, buscando interpretar os acontecimentos conforme a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, no que se refere à pesquisa qualitativa, corrobora-se com os estudos de Minayo (2013), que afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas pode ser interpretado com o mundo dos significados.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como método o estudo de caso (André, 2013; Yin, 2015), por se tratar da análise de uma instituição escolar para discutir, de forma aprofundada, uma política educacional no “contexto da prática” para com os sujeitos que atuam, interpretam e traduzem essa política (Ball, Maguire e Braun, 2016). Também é importante ressaltar que o estudo de caso foi escolhido porque, segundo Yin (2015, p. 17), ele é “[...] uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Dessa forma, optamos pelo método do estudo de caso por contribuir, de modo significativo, para o aprofundamento da análise do objeto a ser estudado, e também pela representatividade da escola escolhida, pois a escola deste estudo de caso é pública, pertencente ao município do Jaboatão dos Guararapes, que oferece Educação em Tempo Integral desde a educação infantil até o ensino fundamental (anos iniciais e finais), além de ser considerada a escola referência da rede municipal da cidade.

No que concerne à base teórica e metodológica, esta pesquisa está fundamentada em algumas obras que exploram as políticas educacionais e a análise de Políticas de Educação Integral, tendo como principal referência a abordagem do “Ciclo de políticas”, de Stephen Ball (2006), e foi alicerçada pelo “contexto da prática” e pelo conceito de “atuação”, cunhado por Ball, Maguire e Braun, 2016. Sendo assim, a presente metodologia foi definida visando

compreender como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam numa política educacional em contextos específicos de múltiplas demandas e recursos disponíveis.

É importante dizer que é a partir dos estudos sobre o “Ciclo de políticas” que podemos entender que a política “[...] constitui-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática (Mainardes, 2006, p. 49). Sendo assim, esta análise tem como propósito promover um diálogo entre os formuladores, os profissionais que atuam no nível da prática e os pesquisadores da política.

Diante disso, compreender a política no “contexto da prática” traz uma reflexão sobre como tais políticas “[...] deveriam incidir sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no “contexto da prática” fazem para relacionar os textos da política na prática” (Mainardes, 2006, p. 50). Logo, é importante destacar que as etapas da pesquisa em questão também se dedicam na busca por conhecer algumas das produções textuais da Secretaria de Educação e da Escola em Tempo Integral, além de realizar o levantamento e a análise de outras pesquisas sobre a mesma temática. Ademais, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, nos termos de Gil (2008), já que se propõe a reunir as opiniões dos participantes para descrever os resultados obtidos.

Desse modo, procurando reunir informações dos sujeitos que atuam numa política educacional, utilizamos algumas técnicas de coleta de dados, sendo elas a análise documental, para entender como a política está inserida como texto, e a observação no local onde a política acontece na prática, entre os meses de julho a novembro de 2023. Para compreender as percepções dos sujeitos que atuam na política e identificar os discursos, as possíveis defesas ou resistências, utilizamos como principal fonte de coleta de dados a entrevista semiestruturada, tendo em vista que ela permite obter dados “em profundidade acerca do comportamento humano” (Gil, 2008, p. 110).

## **2.1 Lócus da pesquisa**

O cenário ou lócus da pesquisa consiste em um determinado lugar no qual o fenômeno em análise é estudado. Na presente pesquisa, o lócus é uma Escola Pública de Tempo Integral, localizada no município do Jaboatão dos Guararapes/PE, situada no bairro de Candeias, que atende seus alunos em jornada ampliada e oferece educação básica, educação infantil e ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), ela iniciou suas atividades educacionais em 19 de março de 2000, ofertando Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Segundo informações obtidas pela Secretaria de Educação, em 2013, quando a escola passou a ter a jornada ampliada, funcionando como Escola de Tempo Integral, ela encerrou o atendimento noturno, que atendia estudantes da EJA, passando a atender apenas estudantes da Educação Infantil no período diurno. Vale destacar a importância em analisar o PPP, por ser um documento

Escolar; professores e comunidade escolar, representando assim os anseios, ideias, e propostas de todos. O mesmo foi norteado conforme modelo proposto pela Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, a proposta da Educação Integral e respaldado na Constituição Federal nos artigos: 205 e 206, no Estatuto da criança e do adolescente Lei 8.069/1990 em seu artigo 53; no Plano Nacional da Educação e no âmbito Municipal a Lei de nº 626/2011 - Plano Municipal de Educação e a Proposta Curricular do Município, e ainda como marco Legal a Lei Federal 13.146/2015 que assegura e promove as condições de igualdade à pessoa com deficiência, no exercício dos direitos e da liberdade, visando à inclusão e cidadania e propõe metas e ações com fundamento na realidade atual; buscando inserir todos os segmentos da escola para alcançar o almejado; revisar / avaliar: visto que é um projeto dinâmico e que precisa ser adequado a realidade escolar (Projeto Político Pedagógico da escola/2023, p. 03).

A partir da análise daquele documento, é possível coletar informações importantes sobre a escola, além de obter dados quantitativos, como a informação de que, em 2023, ela possuía 20 (vinte) turmas e 23 (vinte e três) docentes para atender um total de 691 (seiscentos e noventa e um) estudantes matriculados até o mês de novembro do ano corrente. Contudo, esse quantitativo oscila devido às novas matrículas e transferências durante todo o ano letivo. Também é importante destacar que a escola utilizada como locus desta pesquisa é considerada de grande porte e, dentre as outras que são do Programa de Educação de Tempo Integral, ela é uma das maiores, portanto, a que atende o maior número de estudantes.

É importante evidenciar que dentre os docentes lotados nessa escola, 06 (seis) não quiseram participar das entrevistas, então, dos 17 (dezesete) que participaram, 12 (doze) são do sexo feminino e 05 (cinco) do sexo masculino. Com relação a faixa de idade, a diferença de idade ficou entre 30 (trinta) anos e 68 (sessenta e oito) anos de idade.

Além dos profissionais já mencionados, também realizamos entrevistas com 02 (dois) docentes da equipe gestora e 02 (dois) docentes da equipe da Secretaria de Educação, ambas do sexo feminino. Sendo assim, ao todo, foram entrevistados 23 (vinte e três) profissionais que atuam na Política de Educação em Tempo Integral, tanto na escola quanto na Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes.

## **2.2 Critérios para escolha da escola do estudo de caso e dos sujeitos**

A escola deste estudo de caso pertence à Rede Municipal do Jaboaão dos Guararapes, como citado anteriormente, e foi fundada no ano de 2000, passando, em 2013, a fazer parte do Programa das Escolas de Tempo Integral desde a sua criação, no referido ano, constituindo-se, dessa forma, como uma escola piloto. Dentre todas as outras que pertencem ao programa de Educação de Tempo Integral do município, ela é considerada a maior em estrutura física, sendo de grande porte tanto no tamanho quanto na quantidade de estudantes, atendendo todos os níveis e modalidades que o município oferece, desde a educação infantil aos anos iniciais e finais do ensino fundamental

Vale ressaltar que, na escola pesquisada, estão lotados alguns dos profissionais que vivenciaram todo o processo inicial da criação e execução do Programa de Educação de Tempo Integral, como a gestora da escola e alguns docentes que atuam até os dias atuais. Faz-se necessário pontuar que a gestora dessa escola participou do processo de formulação do programa, na função técnica e lotada na Secretaria de Educação do município, na época. Ela também fez parte da equipe que coordenava a Educação Integral, participou do Programa Mais Educação e acompanhou outras escolas, na função de técnica pedagógica da referida Secretaria de Educação.

Outro ponto que contribuiu para a escolha dessa escola foi o fato dela ser, segundo relatos, uma escola modelo, devido a sua estrutura e pela procura da população por vagas de matrícula para estudantes. Ela, por exemplo, tem sua lotação sempre completa e existe uma procura constante por vagas, tanto pela comunidade do entorno quanto pelos bairros vizinhos. Com base nisso, podemos concluir que ela é considerada uma escola que se destaca entre as outras, conforme a equipe gestora da Secretaria de Educação e as famílias.

## **2.3 A pesquisa de campo**

No que se refere a pesquisa de campo, realizamos as entrevistas e observações para o levantamento dos dados sobre a Política de Educação Integral no município do Jaboaão dos Guararapes, por compreender que é na busca por dados numa pesquisa qualitativa que “[...] o pesquisador procura ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados” (Lüdke e André, 1986, p. 44). Nesse sentido, foram realizadas entrevistas na Secretaria de Educação e na escola, durante o segundo semestre do ano de 2023, especificamente entre os meses de julho a novembro.

Destacamos que essa pesquisa foi iniciada no ano de 2022, mas, naquele momento, por conta da pandemia da covid-19, as escolas do município estavam funcionando em formato remoto ou em sistema de rodízio, em que as aulas presenciais aconteciam em grupos alternados de estudantes. Sendo assim, só foi possível realizar as entrevistas e observações de forma presencial no ano de 2023, principalmente por conta da situação vivenciada pelo país, a qual afetou diretamente as escolas, que sofreram com mudanças na rotina, tendo que realizar as atividades pedagógicas no formato remoto e/ou semipresencial.

#### **2.4 Dados documentais, entrevistas e observação**

Para o trabalho de campo, realizamos o levantamento de documentos, entrevistas e observação participante. Utilizando-se dessas estratégias, foram coletados os dados qualitativos, sendo iniciados pela coleta e reunião de documentos concernentes ao Programa de Educação Integral do município investigado, tais como a Lei nº. 849/2013, que cria o Programa de Escolas de Tempo Integral no âmbito do município do Jaboaão dos Guararapes; o Programa das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal; Referencial Curricular Municipal; Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral; Projeto Político Pedagógico da escola investigada.

A partir desses arquivos, foi realizada uma análise documental, ou seja, a leitura e seleção das informações existentes naqueles documentos, os quais são considerados os oficiais do Programa de Educação Integral do município. Em seguida, para buscar dados mais profundos, confrontar o texto e os discursos percebidos nas falas dos sujeitos que atuam na política, realizamos também entrevistas semiestruturadas, em que seguimos um roteiro com questões previamente formuladas que possibilitou a coleta de informações pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Ressalta-se que o espaço de fala e escuta é igualmente um momento de troca, reflexão e diálogo, e as entrevistas possibilitam os desdobramentos e liberdade para a participação espontânea dos sujeitos entrevistados.

Além de levantar e analisar documentos, realizamos a observação participante, que aconteceu no mesmo período das entrevistas realizadas na escola, dado que, por vezes, só foi possível realizar uma entrevista por dia de visita na escola, devido a disponibilidade dos entrevistados. Para tanto, as entrevistas e observações aconteceram ao mesmo tempo entre os meses de julho a novembro do ano de 2023.

Sobre a observação de campo, destaca-se que foi possível identificar pontos que geraram dados para responder aos objetivos desta pesquisa, pois segundo Lüdke e André (1986),

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados propósitos específicos do estudo, que por sua vez, com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse (Lüdke e André, 1986, p. 30).

Vale ressaltar que na observação de campo, focamos mais na parte descritiva do local, ou seja, a intenção foi observar o ambiente da escola, uma vez que

[...] o ambiente onde é feita a observação deve ser descrito, uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, dos materiais de classe podem também ser elementos importantes a serem registrados” (Lüdke e André, 1986, p. 30).

Sendo assim, na pesquisa de campo, realizamos a observação de elementos, como o espaço físico, a organização dos espaços e o modo como os sujeitos ocupam esses espaços; também fizemos registros fotográficos dos espaços que fazem parte da rotina da escola.

Entendemos que existe a parte reflexiva das anotações, pois ela “[...] inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta, suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (Lüdke e André, 1986, p. 31). Ainda segundo as autoras:

As reflexões podem ser de vários tipos: 1. Reflexões analíticas. Referem-se ao que está sendo "aprendido" no estudo, isto é, temas que estão emergindo, associações e relações entre partes, novas ideias surgidas. 2. Reflexões metodológicas. Nestas estão envolvidos os procedimentos e estratégias metodológicas utilizados, as decisões sobre o delineamento, os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma de resolvê-los. 3. Dilemas éticos e conflitos. Aqui entram as questões surgidas no relacionamento com os informantes, quando podem surgir conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso com os sujeitos. 4. Mudanças perspectiva do observador. É importante que sejam anotadas as expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e sua evolução durante o estudo. 5. Esclarecimentos necessários. As anotações devem também conter pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações serem explicitadas, elementos que necessitam de maior exploração (Lüdke e André, 1986, p.31).

No caso desta pesquisa, realizamos uma reflexão a partir da combinação entre o material escrito e o transcrito nas gravações e o que foi observado pela pesquisadora, tendo como objetivo principal dessa combinação entre as estratégias a busca para saber como os

indivíduos e grupos compreendem e atuam na política na prática, em contextos específicos com os recursos disponíveis.

Sobre a colaboração do grupo, percebemos que foi um elemento facilitador para captar informações importantes, tanto para ter acesso aos documentos, na participação das entrevistas, quanto na realização das observações. No caso, um elemento que contribuiu bastante para essa cooperação dos sujeitos foi o fato da pesquisadora pertencer à rede de ensino investigada, e inclusive conhecer a escola e alguns dos entrevistados. Sendo assim, a equipe da Secretaria de Educação, a gestão da escola e os gestores sentiram-se confortáveis e entusiasmados ao ponto de solicitarem uma devolutiva quanto aos resultados da análise da política educacional analisada.

Destaca-se que, ao final de cada entrevista, os entrevistados questionaram sobre o retorno para escola quanto aos resultados dessa pesquisa e foi informado que será realizada uma devolutiva com a apresentação da análise dos resultados, após a conclusão e aprovação desta dissertação.

## **2.5 Documentos/textos**

Sabemos que, para a atuação na política, os seus atores podem recorrer ou não a uma variedade de documentos e textos da política para leitura, orientação e interpretação, assim como as experiências, motivações, crenças e visões desses sujeitos podem influenciar nas suas interpretações e atuações.

Nesse sentido, para compreender as interpretações dos atores da política, selecionamos alguns documentos que foram disponibilizados pela Secretaria de Educação do município investigado e pela escola que é objeto deste estudo de caso. Com isso, esses materiais serviram como instrumento de análise desta pesquisa, seguindo as etapas de seleção e ordenamento de alguns documentos a partir dos objetivos, utilizando a regra de decodificação da técnica de análise de conteúdo para encontrar os dados para o presente estudo.

Sendo assim, apresentaremos a seguir um quadro (4) detalhando a pesquisa documental realizada com os documentos que foram construídos no município do Jaboatão dos Guararapes, desde a criação do Programa de Escolas de Tempo Integral até o momento atual, por considerar que esses são referenciais textuais para a Política de Educação Integral do município.

Na pesquisa documental, coletamos documentos, tais como leis, normas, regulamentos e materiais concernentes à política educacional investigada, e selecionamos os principais, por

servirem como instrumentos de análise para compreender as divergências e convergências entre a teoria e a prática de uma política em ação.

**Quadro 4 - Análise dos textos da política- Detalhamento da pesquisa documental.**

<b>Título</b>	<b>Descrição do conteúdo analisado</b>	<b>Fonte</b>
Lei n.º 849/2013 que cria o Programa de Educação Integral (Anexo I)	As diretrizes jurídicas que orientam o Programa de Educação de Tempo Integral do Município do Jaboaão dos Guararapes.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboaão dos Guararapes
Alteração da Lei n.º 849/2013 que cria o Programa de Educação Integral (Anexo II)	As mudanças realizadas em relação à legislação que criou a Política de Educação de Tempo Integral.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboaão dos Guararapes
Organograma da Secretaria de Educação e Esportes (Anexo III)	A estrutura organizacional para verificar qual a importância que a política tem para o governante atual dessa instituição e se houve a manutenção da Política de Educação de Tempo Integral do Município do Jaboaão dos Guararapes.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboaão dos Guararapes
Programa de Educação Integral (Anexo IV)	As concepções presentes no texto que orienta o Programa de Educação de Tempo Integral do Município do Jaboaão dos Guararapes.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboaão dos Guararapes
Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral- (2015) (Anexo V)	Os componentes curriculares definidos para serem trabalhados nas Escolas de Tempo Integral construídos em 2015.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboaão dos Guararapes
Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral- (2019) (Anexo VI)	Os componentes curriculares após alterações realizadas em 2019.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboaão dos Guararapes

Instrução Normativa das Escolas de Tempo Integral- (atual/2015) (Anexo VII)	A estrutura de orientação do currículo das Escolas de Tempo Integral do Município do Jaboatão dos Guararapes que orientou a política no início da sua criação.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboatão dos Guararapes
Instrução Normativa das Escolas de tempo Integral- (atual/2019) (Anexo VIII)	A estrutura de orientação do currículo das Escolas de Tempo Integral do Município do Jaboatão dos Guararapes que orienta a política atualmente.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboatão dos Guararapes
Recorte Educação Integral do Referencial Curricular Municipal (Anexo IX)	A concepção de Educação Integral presente no documento.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboatão dos Guararapes
Avaliação de desempenho dos professores das Escolas de Tempo Integral(Anexo X)	A concepção e função do documento, analisar as influências presentes nos itens que compõem a avaliação e quem são os sujeitos que participam desse processo.	Secretaria de Educação e Esportes do Jaboatão dos Guararapes

Fonte: Autora (2024).

Ainda sobre a análise documental, ressalta-se que foi realizado um trabalho de estudo sistemático dos documentos que orientam a política. Nesse caso, realizamos uma análise embasada dos seguintes aspectos: contexto que influenciou a criação da política; que mudanças a política sofre no período de 10 anos de existência; quais as concepções de ensino estão presentes nos documentos; como o ensino está organizado; qual a forma que os sujeitos participaram e participam da construção desses documentos quando foram construídos e que interesses explícitos ou implícitos nos textos da política. Essa análise documental foi realizada com base nos ensinamentos de Bardin (2011, p. 45), que afirma que “[...] a análise documental é uma parte das técnicas da análise de conteúdo”. Sobre análise documental, Bardin define como sendo

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação para intermédio de procedimentos de transformação (Bardin, 1977, p. 45).

É importante compreender que, na análise documental, os aspectos podem ser diferentes, sendo definidos de acordo com a pesquisa e seus objetivos. Nesta pesquisa, escolhemos os que favoreciam uma análise que dialogasse com o referencial teórico e possibilitasse uma apreciação crítica e direta da realidade da política estudada.

## 2.6 Entrevistas Semiestruturadas

Para a realização da pesquisa de campo, utilizamos entrevistas semiestruturadas individuais, momento em que as informações foram concedidas, através de autorização prévia dos sujeitos, à pesquisadora Edilange Batista Galvão. Participaram das entrevistas: a equipe técnica da Secretaria de Educação, a equipe gestora e docentes da escola analisada, no mês de outubro de 2023. Escolhemos esta estratégia por ser uma técnica bastante utilizada na pesquisa qualitativa empírica, uma vez que permite que o entrevistador tenha um controle maior sobre o que pretende saber e possibilita uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre a política que estava sendo analisada, além de ser uma comunicação verbal que contribui para a análise sobre um determinado objeto (Minayo e Costa, 2018).

Conforme assinalam Minayo e Costa (2018), em artigo sobre os “Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa, a entrevista semiestruturada

[...] se caracteriza por sua forma de organização e utilidade para os estudos a que se destina: (a) levantamento de opinião, quando é mediada por um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha dos interlocutores está condicionada às respostas a perguntas formuladas pelo investigador; (b) entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados (Minayo e Costa, 2018, p. 13).

Nesse sentido, a utilização dessa técnica permitiu uma melhor coleta de dados, por trazer orientações detalhadas, contribuindo para a construção do roteiro com questões previamente formuladas, o qual contribuiu para um controle sobre o campo e, ao mesmo tempo, proporcionou um espaço para a reflexão livre e espontânea dos entrevistados sobre os tópicos assinalados que estavam definidos pela pesquisa (Minayo e Costa, 2018).

Além do mais, também tivemos o cuidado de antes das entrevistas apresentar brevemente o objetivo e a finalidade da pesquisa, reforçando, através da fala, que eles ficassem à vontade, pois seria uma conversa entre entrevistado e entrevistador, na qual iríamos discorrer sobre a Política de Educação Integral que eles estavam executando e que o intuito era identificar, a partir da escuta deles, quais eram suas impressões acerca dos desdobramentos dessa política.

Assim, para defrontar empiricamente as ponderações teóricas, escolhemos como objeto de estudo o ambiente educacional de uma Escola Municipal de Tempo Integral na cidade do Jaboatão dos Guararapes (PE), representada pelos vários agentes que atuam nela, no qual este desígnio se constitui um passo relevante para se entender o contexto institucional

pela perspectiva relacional das dinâmicas de ensino no município, pois entendemos que os representantes de organizações formam uma estrutura analítica para verificar não só a adequação institucional, mas também as políticas existentes e pretendidas em uma região.

Tendo em vista a abordagem relacional, foram escolhidos os agentes representativos desse cenário, a saber, indivíduos que atuam numa Escola Municipal de Tempo Integral. Com isso, a análise de suas ações e condutas nas interações, além da conjuntura de análise, permitiram o acesso aos elementos institucionais que se caracterizam como viabilizadores ou inibidores da Política de Educação Integral no ambiente investigado.

Os sujeitos foram escolhidos por serem os que melhor representam o universo de interesse de análise, além do fato de essa escola ter alguns sujeitos que participaram do Programa de Educação Integral desde o início de sua criação. Nesse sentido, parte-se da compreensão de que o conteúdo que se aprende com esses agentes possibilita uma diversidade de informações sobre as experiências e vivências do contexto e do fenômeno pesquisado.

Em relação ao processo de significação entre os sujeitos, ações, circunstâncias e situações podem ser complexas. Nesse caminho, Silva e Silva (2013) esclarecem alguns critérios quanto ao que se pretende caracterizar, e que, nas escolhas de objeto e sujeitos da pesquisa qualitativa, deve-se considerar o que é relevante em relação à teoria adotada e aos processos em andamento. Aqui, entende-se que as ações e interações entre equipe gestora e docentes foram o foco principal de análise.

Quanto à participação nas entrevistas, foram previstos 100% dos profissionais que atuam na docência, a gestora e a supervisora da escola, e também algumas pessoas da equipe técnica da Secretaria de Educação, em especial a pessoa que coordena o Programa de Educação de Tempo Integral da rede de ensino municipal.

Dos 23 docentes, alguns deles, em específico dos anos iniciais, no total de 06 (seis) pessoas, não se sentiram à vontade para participar das entrevistas, algumas das alegações foram timidez por terem suas vozes gravadas, inclusive uma iniciou, mas pediu para interromper quando iniciamos a gravação. Sendo assim, respeitando os procedimentos éticos da pesquisa, o áudio correspondente a essa entrevista não foi considerado para a análise. No entanto, apesar da ausência da participação desses docentes, todos os outros docentes da educação infantil e dos anos finais se colocaram à disposição e fizeram a entrevista.

Como citado anteriormente, também participaram das entrevistas 02 (dois) docentes da equipe técnica da Secretaria de Educação, uma que acompanha as escolas e outra que coordena o Programa na rede de ensino pesquisada. Sendo assim, para este estudo de caso,

realizamos 21 (vinte e uma) entrevistas, com uma média de duração de 30 (trinta) minutos cada, o que representa um quantitativo significativo para a confiabilidade dos resultados.

A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir da realização de 21 (vinte e uma) entrevistas semiestruturadas individuais com a equipe gestora, sendo: 01 (uma) gestora, 01 (uma) supervisora e 02 (duas) docentes da equipe técnica da Secretaria de Educação, responsável pelo Programa de Educação de Tempo Integral e 17 (dezesete) docentes lotados na escola. Nosso objetivo inicial foi abordar os profissionais que estão atuando no Programa no dia a dia da escola, por meio de perguntas objetivas e subjetivas. Entre os entrevistados tinham docentes com atuação na escola desde o ano de 2013 (ano que iniciou o Programa na escola), como também tinham docentes que estavam lotados na escola há menos de um ano.

É importante destacar que entre os 17 (dezesete) docentes entrevistados, foi possível verificar que 07 (sete) participaram da implantação do Programa de Educação Integral desde o início em 2013, confirmando um dos critérios de escolha dessa escola.

Para a realização das entrevistas, utilizamos o gravador de voz do aparelho celular, em seguida, realizamos a transcrição das entrevistas utilizando o aplicativo *Reshape*<sup>1</sup>. Posteriormente, utilizamos o programa “NVIVO12”, para analisar as evidências produzidas a partir das falas dos sujeitos entrevistados.

Após essa etapa, organizamos e categorizamos as falas (em “nós”, que são dados pelo aplicativo), a partir de temáticas e, posteriormente, sinalizamos utilizando as nomenclaturas que foram sinalizadas pelo próprio aplicativo “NVIVO12”. Na definição dos “nós”, definimos as temáticas tendo como referência os objetivos desta pesquisa, visto que a intenção era respondê-los e promover um diálogo entre as falas e os documentos que orientam a Política de Educação Integral do município em questão.

## **2.7 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: quem são os sujeitos da pesquisa**

A intenção neste tópico é descrever os sujeitos que foram entrevistados, informando idade, sexo, escolaridade, tempo de jornada de trabalho, função que ocupa e escolaridade, ou seja, o perfil dos profissionais entrevistados. Destaca-se que as pessoas que se disponibilizaram a participar responderam as indagações com muita clareza e franqueza em suas opiniões. As informações levantadas sobre os sujeitos entrevistados foram organizadas no quadro (5) a seguir.

---

<sup>1</sup> Aplicativo pago que transcreve gravações de áudios.

**Quadro 5** – Perfil dos sujeitos entrevistados.

<b>SUJEITOS ENTREVISTADOS</b>		
Quantidade de entrevistados: 21 (vinte um)		
II - Sexo: (05) Masculino (16) Feminino	III - Idade: Entre 30 e 68 anos	IV - Função: Equipe da Secretaria: Coordenadora do Programa de Educação Integral; Coordenadoras Educacionais.  Equipe Gestora: Diretora, Supervisora e Secretária.  Equipe docente: Educação Infantil; Anos Iniciais; Ano Finais.
VIII- Escolaridade: A maioria tem pós-graduação	IX- Carga horária na escola: 40 horas semanais	VII-Situação Funcional Todos efetivo e concursados

Fonte: Autora (2024).

## 2.8 Observação Participante

Quanto à observação de campo, é importante mencionar que ela é usada como uma fonte de investigação associada à outras técnicas de análise, possibilitando um complemento e um maior contato entre o pesquisador e o fenômeno (Ludke e André, 1986). Ademais, é pertinente destacar que logo durante o início da etapa da realização das observações, foi informado aos profissionais, tanto da escola quanto da Secretaria de Educação, sobre os objetivos da ação, solicitando autorização por escrito para a realização de registros fotográficos. Também foi informado que a observação seria participante, o que significa que “[...] o observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (Ludke e André, 1986, p. 29, grifo das autoras).

As observações tiveram como foco observar o ambiente da escola, tanto os espaços físicos disponíveis quanto à organização do tempo dela, com o propósito de verificar se havia contradições ou conformidades expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas nos documentos oficiais pelos formuladores do programa a ser analisado. Ademais, também tinham o intuito de perceber quais os principais desafios enfrentados na organização desse tempo pedagógico, pois presumimos que identificar o contexto da prática “[...] envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática” (Mainardes, 2006, p. 50).

## **2.9 Procedimentos de análise**

No que concerne aos procedimentos utilizados para a análise, vale o destaque que no momento de análise e interpretação dos dados, utilizamos como referência para a categorização dos dados coletados o que Ball et. al (2016) definem em seu livro “Como as escolas fazem a política” como material interpretativo e discursivo, pelo qual afirmam que “[...] nenhum é suficiente isoladamente para capturar, entender e representar a atuação, todos são necessários” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 30).

Sendo assim, para a realização da pesquisa sobre a política educacional em questão, utilizamos a abordagem do “Ciclo de Políticas” como referencial teórico-metodológico para a análise, tendo em vista seu papel em contribuir para a observação do cotidiano escolar, além de ser uma referência que traz importantes contribuições para análise dos “contextos”, em especial na atuação dos profissionais, nos conflitos e nas convergências e divergências em seus discursos e atuações, pois, segundo Mainardes, a abordagem do “Ciclo de Políticas” apresenta “várias contribuições para a apreciação de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (Mainardes, 2006, p. 55).

Nesse sentido, ressaltamos que o “Ciclo de Políticas” é um recurso teórico que oferece condições de compreender uma política educacional a partir da análise dos “[...] processos de atuação que são visualmente construídos e circulados no mundo cotidiano da escola” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 33). Destacamos ainda que o levantamento dos dados desta pesquisa de campo foi operacionalizado a partir de duas técnicas de produção de material empírico: a entrevista semiestruturada e a observação participante, as quais iremos detalhar nos tópicos seguintes. Já os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental. Ademais, sabemos que essas

técnicas contribuem para uma maior confiabilidade e validade dos dados analisados nesse estudo, uma vez que elas possibilitam ao pesquisador interpretar o fenômeno que está sendo avaliado a partir da realidade encontrada.

Para a organização da análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo do tipo temática, fundamentada em Bardin (2011), por encontrar nos estudos da referida autora contribuições para a organização do mapa de escrita, além de apresentar elementos que favoreceram a resposta à pergunta desta pesquisa; a escrita desta dissertação; contribuíram nos desdobramentos dos dados coletados nas entrevistas e ajudaram a relacioná-los ao referencial teórico escolhido. Vale ressaltar que essa técnica também ajudou a definir os critérios de escolha dos sujeitos entrevistados e a categorização, de acordo com o referencial teórico metodológico.

É importante destacar que o uso de uma técnica facilita o trabalho estudo em uma investigação científica, dado que possibilita a utilização de um conjunto de estratégias de maneira adequada a investigar o objeto de análise, proporcionando uma estruturação organizada dos dados coletados e contribuindo com o diálogo entre a o referencial teórico e os dados coletados.

A técnica de análise de conteúdo do tipo temática foi escolhida devido ao fato de proporcionar a estruturação organizada dos dados coletados, por ser uma das técnicas mais seguras de sistematização e possibilitar a ideia de inferência para compreender como o discurso foi produzido e como foi recebido, dando condições de ajuste ao referencial teórico metodológico, pois, na medida que estava realizando as entrevistas, percebemos que os sujeitos entrevistados faziam inferências como se tivessem contato com o referencial teórico desta pesquisa.

Para conhecimento da análise dos dados coletados, detalharemos como eles foram processados. Sendo assim, para organizar, ordenar, codificar e categorizá-los, para, em seguida, realizar uma análise indo em busca de desvendar os sentidos, realizamos uma leitura que Bardin (2011) denomina de “leitura flutuante”, ou seja, realizamos uma leitura ampla de todo o material, sem recortes ou critérios de seleção.

Após a leitura, escolhemos o que seria submetido à análise e assim fomos criando intimidade com os dados, selecionando quais os documentos, entrevistas e imagens que seriam analisados, ou seja, o que representava para o objeto de estudo. De forma exaustiva, verificamos o que de fato era pertinente e tinha representatividade para responder os objetivos traçados por este estudo.

Nesse sentido, para a análise desses dados, seguimos utilizando as regras propostas pela técnica de análise fundamentada por Bardin (2011), pelas quais, inicialmente, utilizamos a regra da pré-análise que significa organizar os dados coletados. No caso dessa pesquisa, coletamos documentos, imagens e realizamos entrevistas; então selecionamos e organizamos os que respondiam ao objetivo geral e aos específicos, e que sustentam o referencial teórico.

Destaca-se que a produção desses dados seguiu outra regra, a da homogeneidade, ou seja, no caso da realização das entrevistas, todos os sujeitos, no total de 21 (vinte um), foram entrevistados nas mesmas condições de espaço físico, que deu condições de fala e escuta, sem interrupções ou presença de outras pessoas que poderiam inibir a fala desses sujeitos, podendo, portanto, melhor compreender o que está nas entrelinhas. Ressaltamos ainda que a intenção aqui não foi apenas descrever, organizar e verificar as falas que convergem e divergem de acordo com o referencial teórico, mas também entender como os discursos foram produzidos e recepcionados.

Sendo assim, para a organização dos dados coletados, aplicamos as 4 (quatro) regras defendidas por Bardin (2011), sendo elas: a regra da exaustividade, pela qual reunimos todo o material (entrevistas, documentos e imagens) e realizamos uma leitura que ela define como “leitura flutuante”, que significa que precisamos ler todo o material. A segunda regra foi a da representatividade, em que escolhemos os dados que consideramos mais completos, ou seja, que tinham relação com a Política de Educação Integral e correspondiam aos objetivos desta pesquisa, o que Bardin também chama de “bons” dados.

Em seguida, utilizamos a terceira regra, que é a da homogeneidade, em especial nas entrevistas, o que significa que utilizamos as mesmas condições de coleta dos dados, isto é: os entrevistados foram abordados num espaço com condições de escuta e privacidade para que se sentissem à vontade, com espaço e liberdade de fala.

Para concluir a organização dos dados, seguimos com a quarta e última regra, que é a da pertinência. Nesta, selecionamos o que, entre os documentos, falas, imagens, observações dos espaços e rotina da escola, tem a ver com os objetivos e hipóteses desta pesquisa, pois nem todos os dados que coletamos são pertinentes para o estudo (Bardin, 2011). Após utilizar as 4 regras da técnica de análise de conteúdo defendida por Bardin, criamos alguns quadros e mapas para organizar os dados de acordo com os objetivos, fazendo inferência entre eles e a teoria.

Após a organização dos dados, utilizamos a análise textual discursiva como ferramenta analítica por ser “[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de

discurso” (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 118). A política foi analisada a partir dos dados em entrevistas e observações da pesquisadora tanto no lócus (escola) da pesquisa quanto nos documentos da política.

Por ser um processo que gera textos analíticos, essa análise contribuiu para avançar do empírico para a abstração teórica, por meio de interpretação intensa e produção de argumentos (Moraes e Galiazzi, 2006). Para tanto, a análise textual discursiva foi escolhida por ser um processo que facilita a categorização dos achados coletados em unidades de significados, mediando a produção da escrita a partir da articulação dessas unidades semelhantes em categorias de análise.

## **2.10 Considerações éticas da pesquisa**

No que se refere às considerações éticas da pesquisa, seguindo os estudos sobre “Investigação qualitativa em educação” de Bogdan e Biklen (1994), compreendemos que consiste em respeitar as normas relativas aos procedimentos considerados corretos para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, no que se refere a essa pesquisa, é importante pontuar que foram respeitadas todas as regras da ética.

Nesse caso, ressalta-se que os sujeitos participantes dessa pesquisa foram informados previamente quanto a natureza do estudo e obrigações nele envolvido, sendo explicado que a participação é de livre aceitação, ou seja, de forma voluntária e os que seria respeitada a decisão de que não tivesse o interesse em participar, inclusive, nesse caso, alguns docentes não aceitaram, sendo suas decisões respeitadas.

Seguindo com as regras éticas, foi assegurado que os sujeitos entrevistados não fossem expostos a riscos superiores, tendo suas identidades preservadas, ou seja, mantendo o anonimato, sendo ressaltado que “o anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também com os relatos verbais da informação recolhida durante as observações” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 77).

Outro ponto importante a ser colocado é que os sujeitos entrevistados foram tratados e abordados de forma respeitosa e cordial, pois, no momento das entrevistas, foi explicado de forma sucinta os objetivos da pesquisa e como seria a participação deles, assim como a importância e contribuições para o estudo a ser realizado, sendo esta uma ação que contribuiu para que eles fossem receptivos, favorecendo a cooperação e a participação.

Para assegurar o cumprimento das normas éticas estabelecidas, foi solicitado também para a pessoa responsável pela Secretaria de Educação a assinatura de uma carta de anuência

que autoriza a realização da pesquisa e uma autorização, tanto da pesquisa quanto da imagem, para a gestora responsável pela escola, dado que foram realizados registros fotográficos dos espaços da escola. Além de também solicitar aos entrevistados a assinatura de um termo de consentimento.

Destaca-se que todas as autorizações foram solicitadas previamente, através de documentos, nos quais os modelos estão disponibilizados nos anexos desta pesquisa, sendo que os que estão com as assinaturas afirmando o consentimento dos participantes serão arquivados para resguardar o sigilo dos nomes dos participantes.

Para seguir com a discussão sobre o objeto de estudo, compreendemos que antes de apresentar o resultado das análises e a descrição da trajetória da Política de Educação Integral no município, faz-se necessário discorrer sobre o panorama e a trajetória histórica dessa política no Brasil.

Inicialmente, é importante frisar que mesmo sendo importante compreender uma política educacional na perspectiva micro, também é salutar entender em uma perspectiva macro, pois nela é possível verificar quais concepções e experiências podem ter influenciado os pensamentos e atuações na realidade da escola e como os sujeitos atuam na prática, além de contribuir para discussão sobre as influências do contexto político atual. Sendo assim, seguiremos com a análise sobre a trajetória da Educação Integral no Brasil: concepções difundidas ao longo do tempo.

### **3. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS VIVENCIADAS NO PAÍS**

Para a análise do Programa de Educação de Tempo Integral do município do Jaboatão dos Guararapes, é de suma importância apresentar o percurso histórico que influenciou a sua formulação (o primeiro objetivo específico desta pesquisa). Assim, ao longo do capítulo, serão discutidas as Políticas de Educação em Tempo Integral difundidas ao longo do tempo no Brasil. Para isso, partimos do pressuposto de que o processo histórico das políticas foi sedimentando discursos que foram sendo apropriados pelos sujeitos, dessa forma, estarão presentes nas interpretações de ampliação da jornada escolar efetivadas no território brasileiro. Esse histórico será referência para compreender quais dessas políticas (e programas) tiveram repercussão na construção da Política de Educação Integral do município do Jaboatão dos Guararapes.

Nesse ínterim, a intenção é dialogar sobre a Política de Educação Integral numa perspectiva que articula o macro e o micro, ou seja, as questões mais amplas construídas historicamente e os processos de tradução e interpretação na escola, por considerar ser crucial reconhecer e entender as contribuições das concepções de Educação Integral que influenciaram as políticas e os sujeitos que estão na educação. Dessa maneira, é importante apontar alguns dos conceitos e modelos de Escola de Tempo Integral existentes, para analisar tanto os aspectos pedagógicos quanto os aspectos legais. Sendo assim, foram selecionados alguns pontos considerados cruciais da trajetória da Política de Educação Integral no Brasil, como as experiências do governo federal, o que, naturalmente, não abrange todas as experiências que ocorreram no território nacional (em municípios e estados),

Em sua história, a Política de Educação Integral percorreu algumas vertentes, que são tanto convergentes quanto divergentes, a partir dos posicionamentos políticos dos gestores e das interrupções que foram vivenciadas ao longo do tempo. Essa espécie de "retrospectiva" tem por objetivo perceber as principais influências na Política de Educação Integral atual e apresentar as propostas de ampliação da jornada escolar existentes até hoje. Para fazer esse panorama, elas serão apresentadas nos tópicos deste capítulo, seguindo a ordem cronológica. Também estão destacados alguns aspectos das suas concepções pedagógicas que influenciaram e influenciam até hoje, por terem deixado marcas enquanto discursos e na atuação dos gestores de políticas e docentes de escolas.

Para iniciar, iremos nos debruçar sobre a História da Educação no Brasil, destacando que foi a partir das décadas de 1920, principalmente na década de 1930, período pelo qual as

propostas mais significativas de Educação Integral surgem, numa perspectiva de discutir sobre práticas pedagógicas com ampliação do tempo na escola. Pode-se dizer também que, a partir desse período, foram erguidas inúmeras lutas para garantir a universalização do ensino e uma educação de qualidade, laica e gratuita. Para conhecer essa trajetória e contribuir no aprofundamento e reflexão sobre a Educação Integral, trazendo a discussão sobre concepções e ideias, iniciaremos apresentando a conjuntura na década de 30.

### **3.1 Panorama Político nos Anos 30 e a Reforma Educacional**

Escolhemos a década de 30 como ponto de partida para evidenciar os principais fatores da trajetória Histórica da Educação Integral no Brasil. Inicialmente, vale destacar que, nesse período, a educação foi influenciada pela concepção conservadora, a qual defendia a centralização do poder no Estado, propondo a formação integral numa intenção de ofertar atividades para a aquisição científica num sentimento nacionalista, dado que estava sendo vivenciado um período político de governo de direita, com grande influência do Movimento Integralista, que tinha a intenção de promover uma consciência nacional para manter as ações do Estado na sociedade através de um discurso conservador que se “caracterizava pela tríade ‘Deus, Pátria e Família’” (Paiva, Azevedo e Coelho, 2014, p. 49).

Em contraponto, no mesmo período, podemos identificar a influência de outra concepção que possuía ideias que conflitavam com a anterior, a saber: a concepção socialista libertária. Esta, apresentou uma visão que, além de divergir da concepção conservadora, tinha a sua base anarquista e apresentava uma proposta de educação que valorizava a liberdade como princípio básico para a vivência em sociedade, colocando a educação como caminho para alcançar a democracia social, a formação completa dos indivíduos e o diálogo entre educação e trabalho.

Ainda na década de 30, o Brasil vivenciou “O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932”<sup>2</sup>. Esse movimento apresentou como premissa uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente à iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social.

---

<sup>2</sup> Disponível

em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (de 1932) propôs um modelo de educação que provocou reflexões sobre a escola, tanto em relação à concepção pedagógica quanto à infraestrutura, defendendo que sua estrutura favorece a ampliação do tempo para aprendizado numa visão democrática e que “a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciam experiências democráticas” (Cavaliere, 2002, p. 267).

Esse manifesto teve como um dos principais líderes o educador Anísio Teixeira, que defendia uma educação pública universal, gratuita e laica; e contou a participação de 26 intelectuais que pensaram a reforma do sistema educacional brasileiro, sendo redigido por Fernando Azevedo e referendado por Anísio Teixeira, Cecília Meireles entre outros. Aqui, vale destacar que “Apesar de quase centenário, o Manifesto de 1932 é atual para o projeto de educação sem privilégios” (Araújo, Barcelos, Célia e Moll, 2023, p. 425).

É importante falar que nesse período também foi vivenciado o Movimento Escolanovista, o qual foi difundido anteriormente ao Manifesto de 1932, na década de 20, e provocou uma reforma na educação, defendendo os ideais que representavam as necessidades da sociedade daquele período. Para além de ser um movimento que propunha a escola como um lugar no qual deveria atender às demandas educacionais da época, momento em que se tinha uma sociedade urbana de massas, industrializada e democrática, ele também colocava o professor no centro do processo de ensino aprendizagem, considerando que o docente era o detentor do conhecimento.

Faz-se necessário pontuar que o movimento Escolanovista foi anterior ao Manifesto de 1932 e posterior aos movimentos Anarquistas e Integralistas. Sendo assim, no que se refere à Educação Integral proposta pelo Movimento Escolanovista, ele trouxe uma concepção na perspectiva da ideologia liberal e foi impulsionado pelas ideias do filósofo e pedagogo John Dewey. Segundo Anísio Teixeira, “John Dewey marcou os rumos e balizou as linhas para essa marcha da inteligência experimental por esses novos campos, marcha que nos há de dar uma nova ordem, mais humana do que tudo que até hoje tenhamos conhecido” (Teixeira, 1959. p. 1-2).

O autor objetivava a renovação do ensino e ela se justificava diante das diversas transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, que acarretaram a necessidade de outro modelo educacional que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial.

Naquele período, também foram notáveis as propostas de Educação Integral, que defendia a escola como sendo uma espécie de instituição de proteção às crianças e jovens da violência social, principalmente nos centros urbanos, tendo, portanto, a intenção de deixá-las

dentro da escola com o propósito de evitar que ficassem na rua. Para Cavaliere esta concepção “é dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência” (Cavaliere, 2007, p. 15).

Podemos dizer que esses movimentos influenciaram muitos educadores do país, a exemplo do próprio Anísio Teixeira, que tem, até hoje, suas ideias influenciando as propostas de Educação Integral. Suas concepções foram bastante difundidas e responsáveis pela formação de grandes parcerias, como as de Darcy Ribeiro, que também marcou a História da Educação Integral no Brasil, pois defendeu-a em seus espaços de atuação como gestor público.

Outro ponto importante a ser destacado do período de 30, e que foi considerado como uma grande conquista que influenciou na educação para a garantia de direitos, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

A partir do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar”. Além da educação, esse ministério desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente (Decreto nº 19.402,1930)<sup>3</sup>.

Um outro acontecimento significativo para a Política de Educação Integral na década de 30 foi o “Decreto Nº. 19.850, de 11 de abril de 1931: [que] cria o Conselho Nacional de Educação” (Saviani, 2008, p. 195). Ressaltamos que tais órgãos foram responsáveis pela criação e formulação de políticas públicas educacionais e diretrizes nacionais para os ensinos primário, secundário, superior e técnico-profissional, além da criação de Políticas de Educação de Tempo Integral.

Ainda sobre o Manifesto de 1932, é importante reforçar que ele defendeu uma educação sem privilégios, em que a escola fosse pública, laica, gratuita, inclusiva, democrática e de qualidade. Esses também foram os preceitos cunhados no Manifesto de 1959,

[...] sobretudo, na obra de Anísio Teixeira nos aspectos relacionados à reconstrução da educação brasileira e os objetivos estavam focados nas crianças, onde o fim era o saber para a vida toda. Onde não se concebia uma cabeça cheia de fatos para uma cabeça cheia de ideias (Araújo, Barcelos, Célia e Moll, 2023, p. 425).

---

<sup>3</sup> Disponível em:

<

Os intelectuais que assinaram os manifestos de 1932 e 1959 estabeleceram as principais diretrizes que foram consolidadas com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. Nesta primeira LDB, foi definido e regularizado o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, os quais podemos considerar que possibilitaram o fortalecimento e a criação de políticas educacionais e a regulação do sistema educacional brasileiro em nível nacional, através do Estado.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, teve como líder o educador Anísio Teixeira, que também apresentou como proposta uma educação básica articulada à educação superior, tanto na formação de professores quanto no acesso dos jovens à algumas iniciativas educacionais que consideraram a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes. A partir disso, podemos afirmar que “a defesa da escola pública em tempo ampliado e de currículo integral foi defendida, inicialmente, por Anísio Teixeira (1900-1971), ele sempre denunciava os obstáculos e privilégios para implantação efetiva” (Araújo, Barcelos, Célia e Moll, 2023, p.423).

### **3.2 O Legado de Anísio Teixeira na Educação Integral no Brasil**

Anísio Teixeira foi um grande defensor da escola pública com jornada ampliada. Enquanto Secretário de Educação da cidade de Salvador (BA), construiu, na década de 1950, a Escola-Parque<sup>4</sup> da Bahia, considerada uma das pioneiras em Educação de Tempo Integral, e que, até hoje, tem servido de modelo para a construção de novas propostas de Escola de Tempo Integral. Para fins de esclarecimentos, “A Escola-Parque foi uma experiência baiana de Educação Integral que certamente contribui para o debate na atualidade” (Araújo, Barcelos, Célia e Moll, 2023, p. 430). Ele também replicou a Escola-Parque, nos anos 60, no projeto de criação de Brasília - as duas experiências permanecem vivas até os dias de hoje.

A Escola-Parque foi uma proposta idealizada pelo educador Anísio Teixeira, sendo considerada instituições escolares que ofereciam aos estudantes uma Educação Ativa e Integral, com direito à alimentação e preparação para o trabalho, numa perspectiva cidadã. Reconhecida mundialmente, essas escolas foram consideradas como um modelo inovador e tiveram divulgação internacional pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Esse modelo de escola, proposto por Anísio Teixeira, colocava o estudante como centro do processo educativo numa perspectiva democrática, que integrava docentes e estudantes, possibilitando que estes pudessem escolher as atividades na escola, de acordo com seus interesses, especificidades e o planejamento, baseando-se numa construção coletiva e colaborativa.

Ressalta-se que o modelo de Escolas Parque marcou a educação pública no Brasil, principalmente por trazer uma proposta de escola com condições de promover uma Educação Integral plena em período integral para as classes mais populares. Sobre a estrutura e organização, é importante dizer que esse modelo de escola era constituído por pavilhões que se dividiam entre escola parque e escola classe, cada um oferecia atividades diferentes, em turnos distintos.

No caso da escola parque, em um turno, ofereciam atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Já no outro pavilhão, na escola-classe, eram ofertadas as atividades normais ou convencionais das demais escolas, estudando ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética.

A importância de Anísio Teixeira para a Política de Educação Integral deve-se ao fato de ele ter sido uma referência de inteligência e coragem, além de sua vasta experiência na educação, na sua participação nos Manifestos em favor da educação em 1932 e 1959, e por ter sido um fervoroso defensor da democracia.

Anísio tinha uma extrema capacidade de entender a importância da educação pública numa perspectiva de Educação Integral como direito (1996). Ademais, fora um crítico da escola tradicional, enciclopédica, defendendo que o estudante fosse o centro do processo de aprendizagem e o professor o facilitador dessa ação. Com isso, Anísio deixou um legado para a construção de políticas educacionais.

### **3.3 Interrupção das Políticas Educacionais durante Ditadura Militar de 1964**

Em 1º de abril de 1964 foi desencadeado o Golpe Civil-Militar no Brasil, ato que foi encabeçado por militares e empresários, sendo um momento anômalo vivenciado no território brasileiro, que fez o país sofrer uma ruptura na democracia e nos direitos sociais. Um golpe arquitetado para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica que causou a fatídica permanência dos militares no poder por 21 anos, e que foi considerado como um grande retrocesso para a democracia na história política brasileira. Vale salientar que, nesse período,

o Brasil vivenciou um momento de muitas perdas de vidas humanas e que jamais deverá ser repetido, principalmente pelas atrocidades sofridas por centenas de pessoas, em destaque para os ataques e desrespeito aos direitos humanos.

Em relação à educação, muitas conquistas adquiridas pelos Manifestos de 1932 e 1959 foram interrompidas, dando lugar a uma política centrada na preservação da ordem socioeconômica e na “[...] ênfase nos elementos dispostos pela ‘teoria do capital humano’; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (Saviani, 2008, p. 296). Nesse sentido, podemos perceber que com o Golpe Militar de 1964, o foco no campo das políticas educacionais estava em vincular a educação aos interesses econômicos em detrimento aos interesses sociais, realizando, assim, uma grande reforma na educação, com o objetivo de atender ao sistema capitalista instaurado nesse período. Sob a perspectiva capitalista, a educação na escola primária

Deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (Souza, 1981, p. 67-68, *apud* Saviani, 2008, p. 295).

Nesse caso, a reforma educacional realizada no Golpe de 64 trouxe modificações para a estrutura do ensino, defendendo também o favorecimento da iniciativa privada na educação. Seguindo essa mesma linha teórica, Saviani (2008) afirma, em seus estudos sobre a história da educação brasileira, que, nesse período, o país também sofreu influências externas dos modelos educacionais dos Estados Unidos e da Europa. E que o regime militar, além de incentivar a privatização do ensino, reduziu os investimentos na educação pública e implementou uma nova estrutura organizacional, que resultou em falta de investimentos na educação, acarretando uma queda na qualidade do ensino e diminuição do tempo para desenvolver habilidades, assim como a redução da interação entre docentes, professores e alunos, afetando o ensino e, em consequência, a aprendizagem dos estudantes.

Para Saviani, o interesse dos militares e empresários era que a educação atendesse aos interesses capitalistas, numa visão pela qual o

Sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho.(...) no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos

pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (Saviani, 2008, p. 296).

A intenção neste tópico foi de lembrar o passado e as perdas sofridas pela educação no Brasil pelo Golpe de 64; entender os danos causados por um regime militar, além de lembrar a importância de garantir os direitos humanos e a liberdade de expressão e pensamento, servindo como reforço na memória de todos e todas, as perdas imensas que a educação sofreu nesse período, principalmente na Política de Educação Integral, que tinha tido grandes conquistas no Movimento dos Pioneiros de 1932. Sendo assim, é importante que essas perdas sejam registradas na memória dos educadores e dos estudantes, para que esse momento não se repita mais na história política do país.

Vale ressaltar aqui que a educação é uma importante forma de resistência aos regimes opressores e, nessa época, muitos professores foram perseguidos por seu engajamento político, bem como por ensinarem valores de cidadania e democracia aos estudantes. Sendo assim, buscamos conscientizar para a luta por um futuro mais justo e democrático. afirmando que é responsabilidade de todos e todas para contribuir na construção um futuro mais livre, justo e democrático, evitando, assim, que esse erro volte a acontecer.

### **3.4 A Retomada do Brasil: Agenda Educacional no Governo Fernando Collor Pós Constituição de 1988**

Após a Ditadura Militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual, em seu capítulo II, traz as garantias dos direitos sociais para a população. Cabe destacar também que, no que concerne às questões de garantia de direito, a Política de Educação Integral teve seu prenúncio na Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, que explicita:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Verifica-se que essa Constituição, que é conhecida como Constituição Cidadã, além de colocar a educação pública como direito legítimo, obrigatório e gratuito, trouxe também, em seu Art. 205, a Educação como um direito de todos e visa o pleno desenvolvimento da pessoa.

Além da proposta implementada por Anísio Teixeira na década de 50, podemos destacar outro momento, que ocorreu na década de 1990, com os os Centros Integrado de

Apoio à Criança (CIAC), no governo Collor, que passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

[...] paralelo ao desabrochar das experiências de educação integral através do movimento das cidades educadoras iniciado na década de 1990, o país vivenciou uma iniciativa do governo federal de criação dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) em 1991. Esses centros faziam parte do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. Os CIACs, que mais tarde passaram a ser chamados de CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), fizeram parte de um conjunto de políticas sociais que visavam a integração da educação, saúde e assistência social, de acordo com um viés parecido do que foram os CIEPs, mas com um aspecto muito mais voltado para o assistencialismo do que para o âmbito educacional. Os objetivos dos CIACs e CAICs giravam em torno da melhoria da qualidade de vida das crianças de 7 a 14 anos, que viviam em situação de vulnerabilidade social, assim como visavam reduzir os altos índices de mortalidade infantil e do analfabetismo (Ferreira, 2018, p. 49).

Elas foram inspiradas nas Escolas Parque e no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Este último foi criado em 1983, por Darcy Ribeiro, enquanto Secretário de Educação durante o primeiro governo de Leonel Brizola. Anteriormente, Darcy Ribeiro tinha trabalhado com Anísio Teixeira no projeto da Universidade de Brasília e da Escola-Parque.

Com isso, podemos afirmar que essa foi uma experiência muito importante no tocante à educação no Brasil, por ser uma proposta que “foi realizada no período de redemocratização do Brasil (após 21 anos de ditadura militar iniciada em 1964)” (Ferreira, 2018, p. 46). Os CIEPs atendiam crianças de população carente, funcionando nos turnos da manhã e tarde, localizados dentro das próprias comunidades, com oferta de atividades diversificadas, além de alimentação e cuidados com a saúde.

Os CIEPs tinham o seguinte funcionamento: aulas regulares, refeições, participação em atividades culturais nos fins de semana. Sendo uma proposta inovadora, oferecia uma educação de qualidade com uma estrutura física que possuía uma diversidade de espaços que dava condições para a realização de múltiplas atividades, pois tinha, em sua estrutura, um ginásio esportivo coberto, com arquibancada, vestiários, biblioteca e refeitório. Essa estrutura representava uma novidade na educação pública no país, dado que possibilitou às famílias de baixa renda o acesso a uma educação de qualidade, alimentação e conexão com a cultura.

Sobre Darcy Ribeiro, é importante dizer que ele defendia que a escola é um espaço democrático de formação humana, necessário para garantir a democracia, a igualdade de oportunidades e a garantia de direitos. Sendo ele um seguidor de Anísio Teixeira, já que estava em consonância com suas ideias, Ribeiro também defendia que a escola é a mais importante ferramenta para a aquisição do conhecimento, pois, segundo eles, o saber liberta e

promove a igualdade entre as pessoas, sendo a educação um instrumento importante e necessário para o fortalecimento e garantia da cidadania.

Assim como as mencionadas acima, outras experiências também foram importantes e serviram de inspiração para a criação de novas propostas, como os Ginásios Vocacionais, idealizado por Maria Nilde Mascellani (1931-1999) no estado de São Paulo, em 1960. No entanto, essas experiências ficaram restritas nessas regiões, não sendo difundidas para todo o país.

Podemos afirmar que as Escolas-Parque, de Anísio, e as CIEPs, de Darcy, foram modelos estruturados que influenciam as políticas educacionais até os dias de hoje. Em consonância com essa afirmação, identificamos, na dissertação de Albuquerque (2017, p. 124), a constatação de que a Política de Educação de Tempo Integral desse município apresenta uma perspectiva que supõe a formação do estudante como um todo e não de forma fragmentada. Ou seja, pelo seu entendimento, a política desse município bebeu da fonte ideológica de Anísio Teixeira (1959) e de Darcy Ribeiro (1986), como podemos perceber no próprio Referencial Curricular do município em questão (Ver recorte no anexo IX).

[...] o Programa Escolas de Tempo Integral apresenta-se como produto de embates, articulações e conflitos entre sujeitos da política e como o resultado da absorção de influências de políticas contemporâneas nos âmbitos nacional (o Programa Novo Mais Educação) e estadual (o Programa de Educação Integral), como de concepções e experiências históricas de formação integral humana segundo a vertente liberal, que no Brasil teve como expoente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) - um marco no país para o debate da educação como direito e as práticas de educação integral propostas por Anísio Teixeira (1969) (Recorte do Referencial Curricular do Jaboatão dos Guararapes, anexo IX).

Dessa forma, a intenção aqui é poder dialogar com essas propostas e verificar a existência de divergências e convergências entre elas, além de identificar as tendências e correntes políticas que influenciaram a construção de cada uma delas. Partindo dessa discussão, é crucial conhecer as experiências que oportunizaram a ampliação da jornada escolar, vivenciadas até os dias atuais, uma vez que elas apresentaram e executaram propostas que possibilitaram uma Educação Integral ou de Tempo Integral.

No final da década de 80, o Brasil passou por uma redemocratização no país, e na esteira dessa movimentação, podemos dizer que a educação vivenciou uma grande conquista, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica-LDB de 1996 (Lei nº 9.394 em 1996), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Ela também ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, por esse educador ter sido um dos seus principais

formuladores. Ressalta-se que a LDB de 1996 reforçou o que já estava na Constituição sobre a autonomia dos estados e municípios e também já previa a ampliação do tempo escolar.

Sobre essa questão, o Art. 34 traz que

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei (Lei nº 9394/1996).

Além disso, no que concerne às prerrogativas existentes nos documentos legais e à legislação, destacamos que, no segundo parágrafo, o texto legal já previa que “o ensino fundamental seria ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Lei nº 9394/1996, art. 34). Sendo assim, percebe-se que tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB, a Educação Integral aparece como direito, com um detalhe de propor uma "ampliação progressiva" dele. O Plano Nacional de Educação aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso estabeleceu como “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.”<sup>5</sup>No entanto, o seu governo não promoveu nenhuma iniciativa de ampliação da jornada escolar.

### **3.5 A Agenda da Política de Educação Integral nos Governos Lula e Dilma (2003-2016)**

Ao analisar a história da educação brasileira, podemos verificar que foi nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que houve a maior participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas educacionais, além do fato de que ambos os presidentes tiveram a vontade política de colocar na agenda da educação a prioridade da Educação Básica em Tempo Integral (no fundamental e no ensino médio).

Nesse âmbito, a principal política criada pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, em seu segundo governo, que teve como objetivo retomar o Plano Nacional de Educação, aprovado anteriormente, na gestão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, que possuía uma perspectiva sistêmica e incluía a ampliação de investimentos da educação infantil até a pós-graduação.

Especificamente para a educação básica, o governo criou o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabeleceu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), baseado na lógica dos

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

resultados. Dentre as ações do PAR, estava a ampliação da jornada escolar (ainda colocada como contraturno), por meio do Programa Mais Educação, criado em 2007, “para atender a meta de implantação da jornada em tempo integral a partir de atividades que articulem diversas disciplinas e saberes” (Rodrigues, 2013, p. 298).

Criado por meio da Portaria Interministerial Nº 17/2007 e regulamentado nos termos do Decreto 7.083/2010<sup>6</sup> para todo o território nacional, ele passou a estipular a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo; compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola, em atividades escolares em outros espaços educacionais (Decreto Nº 7.083/2010). Com isso, o Programa Mais Educação passou a ser reconhecido por promover a democratização, inclusão e diversidade da educação brasileira.

Ao longo de sua existência (2007-2016), o Programa ganhou maior importância, principalmente por atuar como indutor de uma Política de Educação de Tempo Integral para os demais entes federados. Inclusive, de acordo com uma pesquisa realizada em 2017, pela pesquisadora Rosevanya, o Mais Educação serviu de inspiração para a política do município que é o lócus desta pesquisa. Foi a partir de 2013 que o Programa teve grande crescimento, colocando na agenda pública o debate da Educação Integral e em Tempo Integral.

[...] em 2013 alcançava quase a totalidade de escolas do ensino fundamental da rede. E frente a esse cenário, colocou-se em pauta na Secretaria de Educação a criação de um programa de escolas de tempo integral próprio do município. O representante da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes entrevistado nessa fase exploratória afirmou que “o Mais Educação cumpriu o seu papel de programa indutor de educação integral, ao ter demonstrado a possibilidade de um ‘meio termo’ para sua realização como uma política pública”. Porém, a entrevistada também pontuou que outra influência na proposta de educação integral da rede era a vivenciada no ensino médio do Governo do Estado de Pernambuco (PE) (Albuquerque, 2017, p. 80).

Ainda sobre o Programa Mais Educação, é importante dizer que ele apresentou uma proposta intersetorial, pois como afirmado,

A agenda de Educação Integral, sobretudo em relação ao modo de (re) organizar a educação escolar, pode e deve nutrir novas redes de aprendizagem e intercâmbio de ideias e práticas sociais e culturais, a partir de campos conceituais (entendidos também como ferramentas) como território e intersetorialidade (Leclerc e Moll, 2012, p. 05).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Essa proposta também foi interdisciplinar e organizada nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer, educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias e investigação no campo das ciências da natureza (MEC, 2012). Sendo assim, o Programa Mais Educação foi de fato uma

[...] estratégia de Educação Integral, engendrada pelo Programa Mais Educação, que é desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios; e que materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro (Leclerc e Moll, 2012, p. 05).

A partir do Mais Educação, foi possível, no tocante à Política de Educação Integral, chegar à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014 – 2024) – Lei N°. 13.005, de 25/06/2014, reforçando a proposta de “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” (PNE 2014 – 2024). Porém, fica a critério dos sistemas de ensino a garantia da progressiva ampliação.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2014, p. 28).

A partir desse processo indutivo, os estados e municípios foram provocados a pensar nas possibilidades de ofertar uma Educação Integral e em Tempo Integral. Dessa maneira, ao elaborarem seus Planos (estaduais e municipais) também foram repetindo a Meta 6, à luz do que propõe o Plano Nacional sobre Educação Integral - muito embora a maioria não tenha saído do papel.

Sendo assim, e a partir desse contexto, percebe-se que a política educacional estava articulando-se a um projeto de Estado, pois a ampliação do tempo escolar por meio da implantação de propostas de Escola Integral tem sido crescente nas redes públicas de ensino do Brasil. (Leclerc e Moll, 2012, p. 208). A Meta 6 aponta a necessidade de mudança na proposta pedagógica, na formação docente, e na adequação da estrutura física e espaços para a agenda da Escola Integral e em Tempo Integral.

### **3.6 Pós-Golpe (Impeachment) da Presidenta Dilma (2016): governo Michel Temer (2017-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022)**

O crescimento da agenda da política educacional foi interrompido pelo Golpe (Impeachment<sup>7</sup>) contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, do PT, em 2016. Além da quebra no sistema democrático, por ter sido provado que não teve fundamento legal, o golpe causou a interrupção da grande maioria dos programas educacionais que estavam impulsionando a educação pública brasileira. Esse acontecimento na história da educação no Brasil teve como consequência o rompimento em vários avanços, algo que não foi totalmente recuperado até o momento atual. Mesmo com a volta do governo Lula ao Poder Executivo, em 2023, ocorreram avanços lentos quanto à efetividade administrativa, de forma universal e de investimento para propostas de ampliação da jornada escolar, principalmente as que garantem um currículo integral e atendem as demandas sociais e de formação humana.

Após o golpe do Impeachment do governo Dilma Rousseff em 2016, o Programa Mais Educação foi modificado, sendo substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), o qual apresentava uma nova roupagem, ampliando o tempo na escola, numa perspectiva apenas de ofertar atividades para reforçar os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, com o foco na melhoria dos resultados dos índices das avaliações externas. Sobre o PNME, é importante saber que ele

Foi criado pela Portaria MEC nº 1.144, em 2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Era uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (UNDIME, 2016)<sup>8</sup>.

No entanto, durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL), no período de (2018-2022), o recém-criado PNME foi oficialmente encerrado, em dezembro de 2019; e nenhuma outra proposta foi apresentada em relação ao tempo integral no ensino fundamental. O governo em questão se comprometeu apenas em dar continuidade ao compromisso assumido por Temer de ampliar escolas do ensino médio no âmbito do que foi chamado de “Compromisso Nacional pela Educação Básica”.

---

<sup>7</sup> Disponível

em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019\\_Apresentacao-ed-basica.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf)

<<https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Contudo, a sua gestão foi marcada pela implantação do Programa de Escolas Cívico Militares<sup>9</sup>. Esse programa se insere no cenário do governo no qual houve a predominância de correntes ideológicas conservadoras, que foram percebidas no Brasil durante a década de 30 e no período da Ditadura Militar de 1964. Essas escolas que foram criadas no período do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) expressam uma visão ideologicamente conservadora e, inicialmente, em 2020, foram implementadas 54 instituições de ensino desse modelo, como projeto-piloto. Vale ressaltar que a adesão ao programa foi voluntária e apenas 07 foram implementadas na região Nordeste, tendo somente 01 no estado de Pernambuco, a saber, no município do Jaboatão dos Guararapes, cujo prefeito da época, Anderson Ferreira, era do mesmo partido do ex-presidente Jair Bolsonaro, o Partido Liberal (PL).

Também é necessário registrar o fato de que esse projeto teve a intenção de retomar a concepção conservadora para a educação, a qual foi anteriormente defendida pelo Movimento dos Integralistas na Era Vargas e vivenciada na história da educação no Brasil no período da Ditadura Militar, com o Golpe de 1964. De acordo com os dados levantados no site do Ministério da Educação (MEC), esse projeto teve parceria com o Ministério da Defesa, o qual colocou militares da reserva das Forças Armadas para atuarem na gestão educacional das instituições.

Apesar disso, em 2023, com o retorno do governo Lula (PT), eleito para o período 2023-2026, e na preocupação de um retrocesso social e humano, esse projeto foi encerrado logo no início do terceiro mandato do presidente. Todavia, o município do Jaboatão dos Guararapes fez adesão e implantou inicialmente uma escola e depois mais uma. Segundo informações da equipe da Secretaria de Educação, após o encerramento, essas escolas passaram a fazer parte do grupo das Escolas de Tempo Integral desta rede de ensino.

Voltando um pouco ao período pós-golpe de 2016, destaca-se como relevante a aprovação, pelo Ministério da Educação (MEC), da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mesmo após muitas discussões e divergências entre os educadores do país, foi oficializada como o Currículo Nacional da Educação Básica, em sua última versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2022. A partir dessa data, estados e municípios tiveram que se adequar e seguir as novas diretrizes. Destacamos que

---

<sup>9</sup> Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20das%20Escolas,%2C%20did%C3%A1tico%2Dpedag%C3%B3gica%20e%20administrativa.>> Acesso em: 10 jan. 2024.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>10</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BNCC, 2022, p. 7).<sup>10</sup>

É importante destacar que a BNCC é um documento que normatiza e define os conhecimentos mínimos ofertados para os estudantes de todo o país, tanto da rede pública quanto da rede privada. O atual documento é um texto construído em circunstância de um golpe democrático, com forte influência empresarial, e adquiriu caráter normativo e prescritivo. Em certa medida, contempla a Educação Integral, apresentando o “foco no desenvolvimento de competências e a Educação Integral como seus fundamentos pedagógicos, isto é, bases a partir das quais deverá ser estabelecido o currículo dos estados e municípios” (Silva, Scherer, 2023, p. 3).

### **3.7 Retomada da Agenda da Política de Educação Integral no Governo Lula 2023**

Foi só com a volta de Lula ao governo federal, em 2023, que a proposta da Escola Integral e em Tempo Integral retornou à agenda pública. Naturalmente, de forma diferente, em outro momento político. Ainda em 2023 o Ministro da Educação, Camilo Santana lançou o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei Nº. 14.640, de 31 de julho de 2023, que visa

[...] fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro. O programa prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais). Nesse âmbito, são consideradas propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral, e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. A assistência técnico-pedagógica e financeira aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal

---

<sup>10</sup> Disponível

em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

tem, como ponto de partida, a adesão ao mecanismo de fomento financeiro para a criação de matrículas de tempo integral. A adesão ao programa e o recebimento dos recursos não solucionam, contudo, o complexo desafio de organização, gestão e implementação da educação integral em jornada ampliada na rede de ensino. Para assegurar a qualidade e a equidade na oferta do tempo integral, o programa foi estruturado em cinco eixos (Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar), articulando uma série de ações estratégicas, disponibilizadas a todos os entes federados (Lei n.º 14.640/2023).<sup>11</sup>

Sendo assim, podemos afirmar que foi nos governos do Partido dos trabalhadores (PT) que existiu uma verdadeira preocupação com a execução de políticas educacionais com foco na ampliação da jornada escolar, a exemplo da criação do Programa Mais Educação (PME), considerado um programa indutor para a Política de Educação de Tempo Integral em 2007, tendo inspirado a construção de política em redes municipais, a exemplo do município do Jaboatão dos Guararapes, que criou seu programa em 2013.

Em 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, priorizando a Educação Integral na agenda política e no projeto de sociedade, criou o Programa Nacional “Escola em Tempo Integral”, o qual oferece assistência técnica e financeira aos entes federados que queiram criar suas políticas, de forma a garantir a criação de matrículas de estudantes em tempo integral.

A gestão do presidente Lula (PT), na criação do Programa Escola em Tempo Integral, em seu terceiro mandato, ao invés de oferecer uma proposta fechada, apresentou como principal premissa a autonomia dos entes federados para criarem seus próprios programas, respeitando as diversidades das realidades locais, além de promover um diálogo sobre como as universidades e instituições de educação e pesquisa, numa perspectiva democrática, fornecem suporte às secretarias de educação.

Para finalizar este capítulo, é importante ressaltar a urgência em garantir a Política de Educação de Tempo Integral nas escolas para a população mais carente, pois a classe dominante sempre teve acesso ao ensino de tempo integral, considerando que são detentoras de maior capital e, com recursos próprios, conseguem oferecer aos seus filhos a possibilidade de ter acesso à atividades diversificadas, sejam elas culturais, científicas ou esportivas. Portanto, é urgente também garantir às classes baixas a oportunidade de ter a jornada ampliada com formação integral para ampliar os horizontes educacionais (Araújo, Barcelos, Célia e Moll, 2023).

Dessa forma, as políticas estaduais e municipais foram influenciadas por essa conjuntura nacional e por outras políticas no contexto das políticas de avaliações. Nesse

---

<sup>11</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2024.

sentido, os capítulos que se seguem vão apresentar sua influência na construção da Política Educacional do Jaboatão Guararapes. Sendo assim, os próximos capítulos tratam, respectivamente, da análise dos textos da política e das narrativas dos profissionais que atuam nela, a saber: a equipe técnica, a equipe gestora e os docentes, para compreender como eles interpretam e traduzem essa política na prática.

#### **4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**

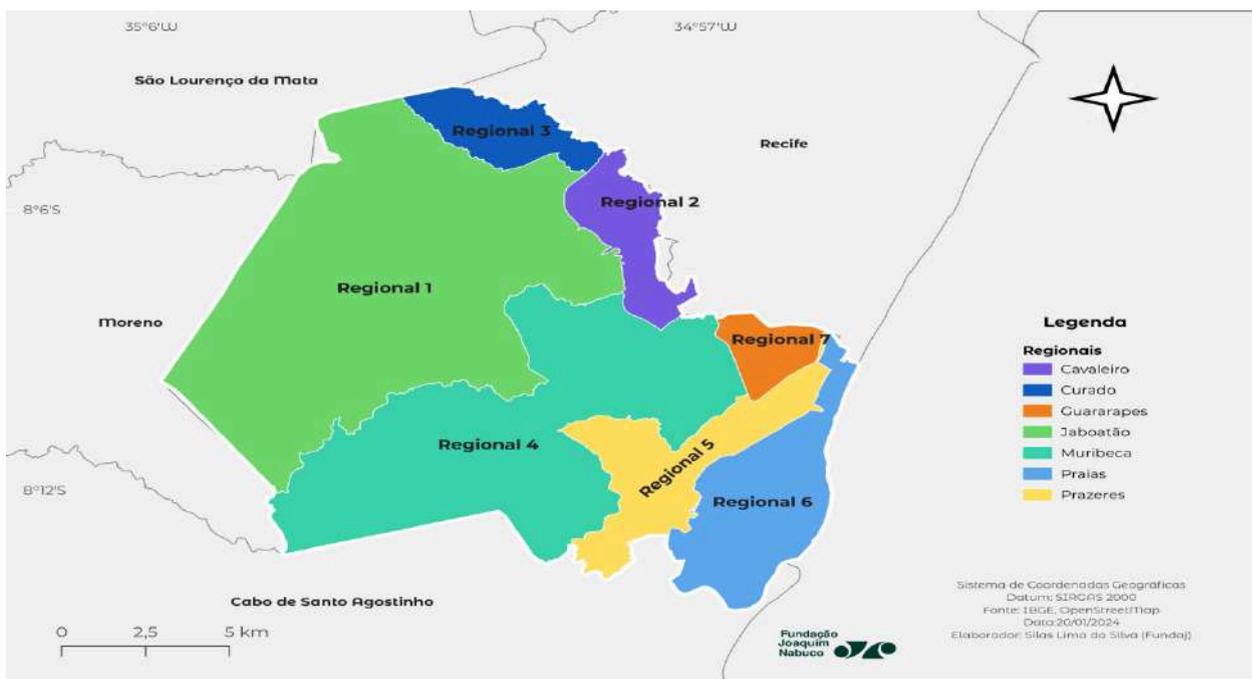
A retrospectiva histórica da Política Educacional de Tempo Integral no Brasil é parte do objetivo específico definido na pesquisa de analisar o contexto que influenciou a formulação do Programa de Educação de Tempo Integral do município. Antes, porém, é preciso descrever e situar o município do Jaboatão dos Guararapes para, em seguida, analisar os textos da política.

Ressaltamos que essa análise teve como inspiração o livro “Como as escolas fazem as políticas” (2016), de autoria de Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun. No tópico inicial, serão apresentados os resultados da análise dos textos, as influências presentes tanto do contexto da criação da política quanto do contexto atual, os discursos presentes nas falas dos sujeitos e quais as mudanças encontradas.

##### **4.1 O Município do Jaboatão dos Guararapes e a Política de Educação Integral**

O município do Jaboatão dos Guararapes está dividido em 7 microrregiões políticas administrativas, denominadas de Regionais e que estão subdivididas em bairros (mapa representado na figura 3).

**Figura 3** - Mapa da Microrregião Políticas Administrativas



Fonte: Autoria da Fundação Joaquim Nabuco (2024).

O município do Jaboatão dos Guararapes faz parte da Região Metropolitana do Recife (RMR), está situado no litoral do estado de Pernambuco e tem uma extensão territorial de 258,7 quilômetros quadrados. Sendo um município que pertence ao estado de Pernambuco, em sua delimitação entre outros municípios, ele se limita ao Norte com o município do Recife (capital de Pernambuco) e o município de São Lourenço da Mata; ao Sul com o município do Cabo de Santo Agostinho, a Leste com o Oceano Atlântico e a Oeste com o município de Moreno.

Em 2013, foi instituído o Programa de Educação de Tempo Integral, pela Lei Nº 849/2013 (ver anexo I). De acordo com a referida lei, o programa teve como objetivo “ampliar o tempo de permanência dos estudantes na Escola para um período de 8 (oito) horas diárias, sendo, no mínimo, 7 (sete) horas em atividades pedagogicamente orientadas” (Lei N.º 849/2013).

É importante destacar que na época da criação do Programa de Educação de Tempo Integral esse município estava sob administração do ex-prefeito Elias Gomes da Silva (2009-2016), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cuja secretária de educação, na época, era a professora Edilene Soares. Nessas configurações políticas, o Programa iniciou com a criação de uma Coordenação, tendo a professora Renata Lopes como a primeira coordenadora. Vale ressaltar que a referida profissional, na época, pertencia ao quadro efetivo de docentes do município investigado, tendo participado de toda a construção

do programa, em parceria com outros técnicos pedagógicos, em seu início e ainda na sua implantação. O Programa Mais Educação é considerado o indutor da Política de Educação Integral. Para reforçar sua influência nesse processo, utilizando os termos de Ball, a professora Renata Lopes pode ser considerada uma entusiasta da Política de Educação de Tempo Integral. Entretanto, infelizmente, ela não fez parte dos sujeitos entrevistados, por não estar mais nessa rede de ensino. Segundo informações, em 2017, ela contribuiu com a implantação da Política de Educação Integral em outro município da Região Metropolitana do Recife. Também ressaltamos a participação da autora desta dissertação na equipe que criou o programa, que, no período, atuava como servidora municipal.

Ainda de acordo com as informações verificadas em documentos oficiais, no período no qual a lei em questão foi criada, essa rede de ensino colocou como objetivo “estender e implantar, progressivamente, o quantitativo de 36 (trinta e seis) Escolas Municipais de Tempo Integral, no período de 2013 a 2016 (Lei N.º 849/2013, Art. 1º). Entretanto, a partir de informações também coletadas em documentos oficiais, após 10 anos da implantação da Lei N.º 849/2013, num intervalo de tempo de 10 anos, a ampliação de escolas do atendimento se resume a 13 (treze) escolas, ou seja, foi ampliado em apenas mais duas escolas. Com isso, podemos concluir que o município não conseguiu cumprir o objetivo proposto na META 6 do Plano Municipal de Educação (PME) e no Plano Nacional de Educação (PNE-2014), que previa 30% até o final do Plano, em 2024.

Nessa perspectiva, percebe-se que os textos trazem propostas que apresentam as intenções dos autores da política, mas não garantem que a vontade política contida no documento seja efetivada pelos gestores públicos dos governos sucessores. Como afirma Ball (1993), “textos são o produto de compromissos em várias fases, em pontos de influência inicial, na micropolítica de formulação legislativa, no processo parlamentar e na articulação política e micropolítica de grupos de interesse” (Ball, 1993, p. 03).

Em tempo, sobre o início da política aqui tratada, é importante destacar que no período de criação da política, em 2013, até o final da gestão do ex prefeito Elias Gomes, que criou essa política, em 2016, a rede de ensino possuía 131 escolas, com 11 (onze) delas funcionando em período integral de 8 horas diárias, para atender crianças e adolescentes do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, como pode ser verificado no Art. 3º. da Lei N.º 849/2013, que institui que

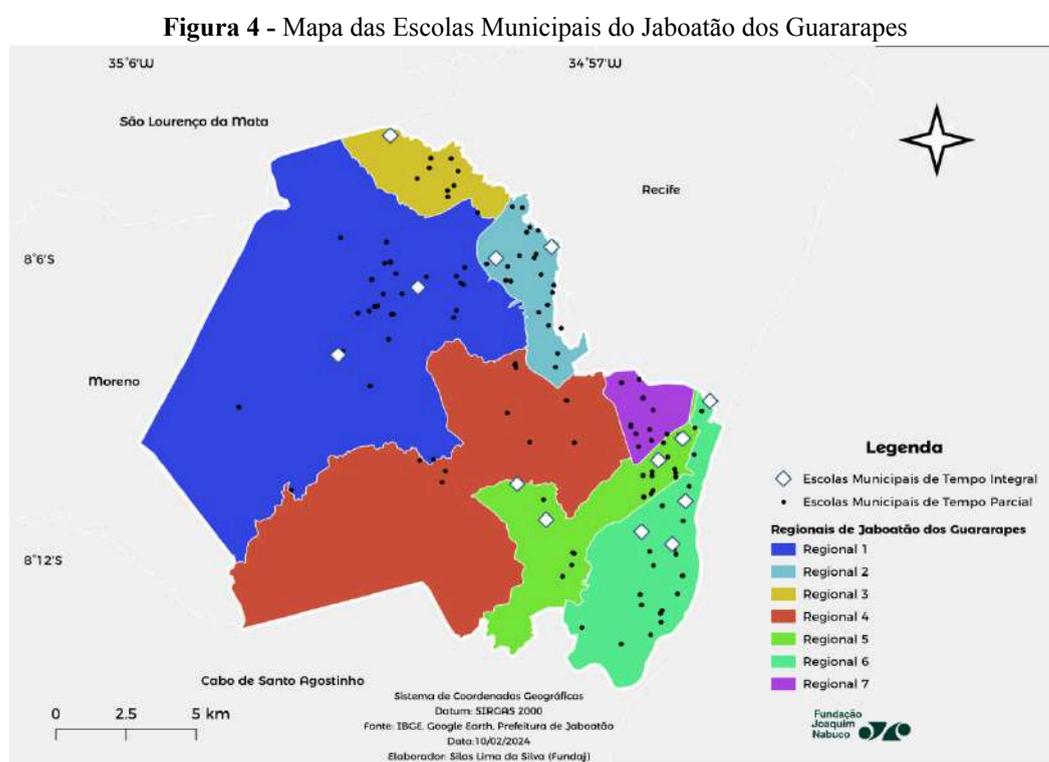
As Escolas Municipais de Tempo Integral funcionarão de segunda a sexta feira, em dois turnos consecutivos e interligados pedagogicamente, sendo estes, manhã e tarde, com 4 (quatro) horas de duração cada um, totalizando um período integral de

8 horas diárias atendendo crianças e adolescentes do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, assegurado a oferta do almoço e do lanche aos estudantes (Lei n.º 849/2013, Art. 3).

Em 2023, ano da realização da presente pesquisa, essa rede possuía 150 unidades de ensino. Segundo informações, a ampliação do parque escolar foi de apenas unidades que atendem à educação infantil. Já no que se refere ao atendimento de estudantes, de acordo com o Censo Escolar- INEP/2023, essa Rede Municipal de Ensino contava com o total de 79.209 estudantes, da educação infantil ao ensino fundamental (anos iniciais e finais).

Dessas 150 escolas, 13 fazem parte do Programa de Educação de Tempo Integral, e atendem um quantitativo de 3.974 estudantes, perfazendo um percentual de 6,81% dos estudantes, ou seja, menos de 10% dos estudantes estão sendo atendidos em jornada ampliada e, de acordo com o que consta no documento do Programa, a meta instituída de ampliação das escolas é de “50% das escolas da rede, até 2020, garantida a meta de 30% até 2016” (ver anexo IV), essa meta está distante de ser alcançada.

Na figura (4), a seguir, é possível visualizar a distribuição das escolas dessa Rede de Ensino por região administrativa, sendo destacadas com pontinhos brancos as de Educação em Tempo Integral.



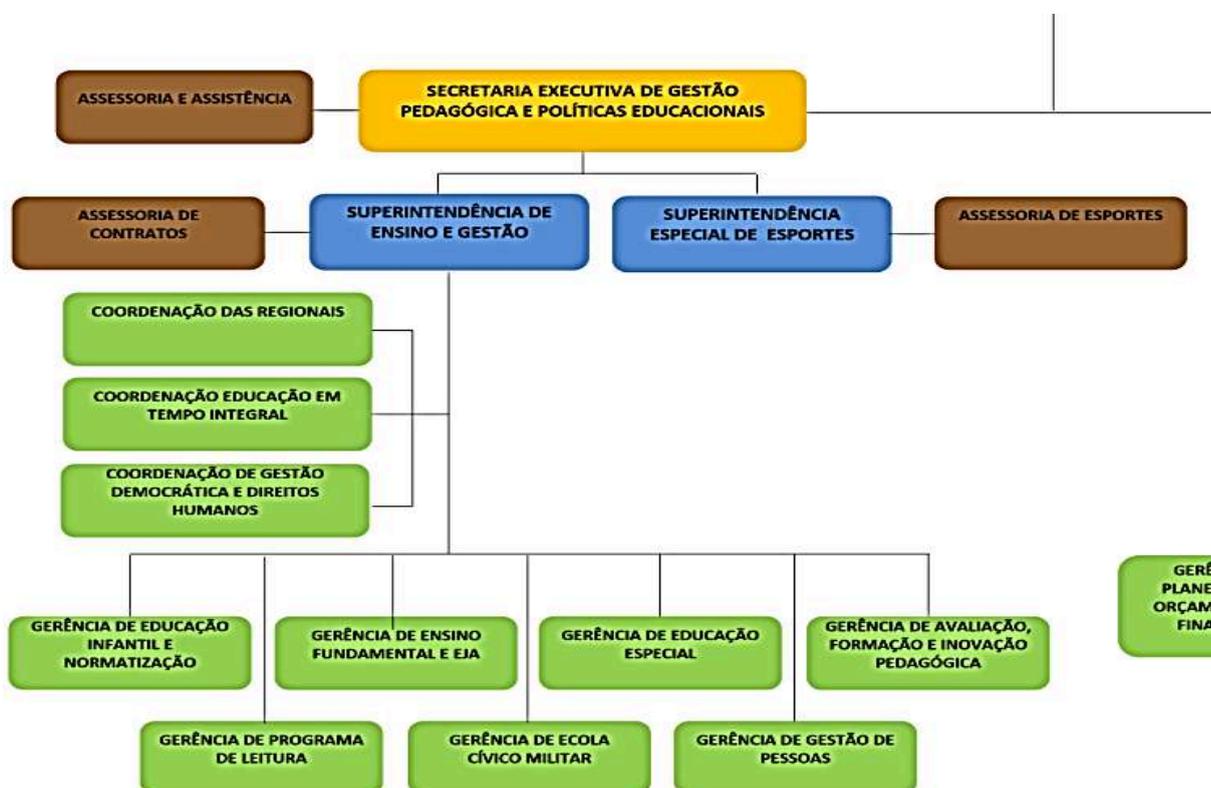
Fonte: Fundação Joaquim Nabuco (2024).

Aqui, cabe destacar que o Programa de Educação Integral em Jaboatão, que foi institucionalizado pela Lei Nº 849/2013, numa gestão anterior (2009-2016), no caso, do ex-prefeito Elias Gomes (PSDB), não foi interrompido, mesmo com a mudança de governo em 2017.

Nesse sentido, acredita-se que a institucionalização da referida lei foi uma das garantias da sua não interrupção. Exemplo disso foi o fato de que com a mudança de governo em 2017, em que o ex-prefeito, Anderson Ferreira/PL (2017-2024), assumiu a gestão do município, e, posteriormente, passou o comando para seu vice, Luiz Medeiros (PL), após a sua saída para governador do estado de Pernambuco, todos mantiveram o programa no mesmo formato que havia sido criado, realizando apenas algumas modificações que serão apresentadas a seguir.

Salientamos que eles não só mantiveram a continuidade do programa, como também a manutenção dos textos e orientações, realizando algumas alterações apenas no currículo. Também mantiveram o espaço da política no organismo administrativo da Secretaria de Educação. Como podemos observar na figura 5 a seguir, essa política pertence e tem espaço no organograma da Secretaria de Educação.

**Figura 5 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Esportes-2023.**



Fonte: Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes (2023). (ver quadro completo no anexo III).

Nessa organização, estão definidos os espaços e os responsáveis por cada setor. Ademais, a Política de Educação Integral está representada por uma coordenação ligada diretamente à superintendência de ensino e gestão, como pode ser observado no organograma acima. A partir disso, podemos dizer que o cenário dessa política educacional no município do Jaboatão dos Guararapes é um ponto positivo frente à realidade de descontinuidade de muitas políticas públicas e a falta de recursos vivenciadas durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro na presidência do país, já que muitas políticas foram interrompidas durante o seu mandato, a exemplo do Programa Mais Educação, entre outros.

Tendo como base as informações contidas no organograma apresentado, podemos ver um discurso que indica o lugar que a política tem para o governante atual dessa instituição na cidade do Jaboatão, pois, ao analisar a organização da estrutura, foi verificado, inicialmente, o espaço e as mudanças na equipe responsável por ela, sobretudo por saber que a troca dos representantes e principais intérpretes (secretários de educação e prefeitos) pode mudar o significado da política em suas arenas, a qual, com a retirada desses atores-chave, pode ser canalizada para a mudança do significado da própria política (Ball, 1993). Sobre essa questão, Ball destaca que

As políticas têm a sua própria dinâmica dentro do Estado; as poses e intenções são reelaboradas e reorientadas ao longo do tempo. Os problemas enfrentados pelo Estado mudam ao longo do tempo. As políticas são representadas de forma diferente por diferentes actores e interesses (Ball, 1993, p. 03).

Nesse caso, podemos perceber que mesmo com as mudanças de gestores municipais e dos responsáveis por essa política, a partir dos pontos apresentados até agora, e do ponto de vista das proposições legais, ainda é perceptível uma legitimação da ampliação da jornada escolar deste município, logo, resta saber, a partir dos documentos oficiais que orientam a política, qual a concepção de Educação Integral e quais propostas estão presentes nos discursos da produção do texto da política.

#### **4.2 O “Contexto da Produção do Texto da Política” de Educação Integral do Jaboatão dos Guararapes**

Para a realização da análise do texto da política, levantamos os documentos que orientam os profissionais que atuam nessa política, são eles: a Lei nº 849/2013, que cria o Programa de Educação Integral (ver anexo I); a alteração da Lei nº 849/2013, que cria o Programa de Educação Integral (ver anexo II); o organograma da Secretaria Municipal de

Educação e Esportes-2023 (ver anexo III); o Programa de Educação de Tempo Integral (ver anexo IV); a Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral (versões 2015/2019, ver anexos V e VI); a Instrução Normativa das Escolas de Tempo Integral (versão 2015/2019, ver anexos VII e VIII); o Recorte do Referencial Curricular do Município (ver anexo IX) e o documento que instituiu a Avaliação de Desempenho dos Docentes que Atuam nas Escolas de Tempo Integral (ver anexo X).

Com o objetivo de analisar o processo de formulação e o texto da política, a pesquisadora Rosevanya Albuquerque (2017) verificou que o Programa de Educação Integral implantado nessa rede de ensino foi influenciado pelo Programa Mais Educação (PME), do governo federal, e pelo Programa de Educação Integral, implementado pelo governo do estado de Pernambuco.

Vale destacar que segundo informações contidas nos documentos analisados, esse município foi um dos primeiros a receber o Programa Mais Educação, em 2007, ano em que ele foi criado; e, na época, era considerado um programa indutor para a Educação de Tempo Integral, tendo como proposta “[...] induzir e a fortalecer experiências, bem como a auxiliar a construção de uma agenda pública de Educação Integral em escala nacional [...]” (Leclerc e Moll, 2012, p. 18), visto que ele disponibilizava recursos para a infraestrutura e a manutenção das atividades diversificadas propostas no currículo.

No caso, segundo a pesquisa mencionada, tais vertentes estariam fundamentadas pelo Programa Mais Educação, de âmbito federal, o qual preconizava o aumento do tempo da jornada escolar, mas com a intenção de desenvolver integralmente os estudantes, sugerindo a ampliação dos espaços educativos e incentivando a relação escola-comunidade, além de propor um diálogo com os saberes comunitários e a utilização de espaços na própria comunidade, articulando-se com outros atores, na tarefa de educar numa perspectiva intersetorial e de reorganização curricular.

Já o Programa de Educação Integral da Secretaria do Estado de Pernambuco possui uma concepção pautada na gestão da qualidade, numa visão de educação por resultados, tendo como premissa apenas a ampliação do tempo escolar com foco na valorização de ações gerenciais e na gestão por resultados, estimulando um trabalho integrado da equipe gestora e da gratificação como forma de remuneração (reforçando a lógica da produção), além da parceria público-privada.

Nesse sentido, após a análise dessas propostas, foi percebido que ambas as políticas apresentam cenários, perspectivas de formação do sujeito e concepções que atravessam caminhos e objetivos pedagógicos distintos. Sendo assim, essa constatação foi um dos

motivos que reforçou a inquietação e a curiosidade em buscar respostas sobre como essa política está, após dez (10) anos de sua execução. Com isso, partindo do estudo sobre esses dois programas, resumimos alguns pontos importantes sobre eles, os quais serão apresentados a seguir:

### **1. O Programa Mais Educação-PME<sup>12</sup>**

- Aumento do tempo da jornada escolar;
- Desenvolvimento integral dos estudantes;
- Ampliação dos espaços educativos;
- Relação escola-comunidade, propondo um diálogo com os saberes comunitários e espaços;
- Envolvimento de outros atores na tarefa de educar;
- Intersetorialidade;
- Reorganização curricular com potencialização das atividades diversificadas;
- Organização de um tempo contínuo da escola de tempo integral;

### **2. Programa de Educação Integral da Secretaria de Educação Estado de Pernambuco**

- Ampliação do tempo escolar;
- Valorização de ações gerenciais e da gestão por resultados;
- Estímulo do trabalho integrado da equipe gestora e da gratificação como forma um de remuneração (reforçando a lógica da produção);
- Parceria público-privada.

Como podemos observar nas duas propostas, mesmo cada uma tendo concepções distintas, elas apresentam um ponto em comum: o aumento do tempo de jornada escolar. Entretanto, de acordo com o trecho do texto do Programa de Educação de Tempo Integral do município do Jaboatão dos Guararapes, destacado a seguir, percebemos a presença da concepção dessas duas propostas: “As políticas para atendimento em tempo integral têm a finalidade de torná-lo mais eficiente e equitativo na formação para a cidadania, visando a autocompreensão e à compreensão do outro em sua integridade, em suas múltiplas dimensões” (Programa das EMTIS, 2013, p. 12).

---

<sup>12</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseduacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2024.

No trecho destacado, podemos identificar a presença das duas concepções, sendo evidenciadas por uma dicotomia, no que se refere à ampliação do tempo na escola, pois este, ao mesmo tempo, expressa como finalidade oferecer o atendimento integral com “**eficiência**”, um conceito bastante utilizado na ideologia gerencialista, e também sinaliza uma formação para “**cidadania**”, conceito sempre presente numa perspectiva de formação humana.

Ao confrontar o texto da política com os discursos percebidos pelas declarações dos sujeitos que atuam nela, podemos perceber, a partir das falas que foram coletadas nas entrevistas com os profissionais da área educacional, as diferentes maneiras pelas quais essa política pode ser interpretada e traduzida na prática. Nesse sentido, as declarações pontuadas são sobre as propostas que influenciaram a Política de Educação de Tempo Integral do município do Jaboatão dos Guararapes, e foram vindas de alguns profissionais, tanto da Secretaria de Educação quanto da gestão da escola e os docentes que nela atuam. Nelas, podemos identificar as interpretações sobre a influência desses dois programas, como por exemplo:

[...] eu acho que inicialmente um pouquinho de cada proposta. Quando começou o programa do tempo integral, a equipe que estava à frente, que pensou, idealizou a escola em tempo integral no município, ela tinha essa preocupação da ideia primeira da formação do indivíduo, o Mais Educação vinha com essa ideia e o tempo integral bebeu dessa fonte, de permanecer com essa ideia da formação da criança (gestão da escola).

[...] o Mais Educação foi como se fosse um projeto piloto pra implantação das escolas integrais aqui. Então, quando o Mais Educação chegou, foi meio que um furacão nas escolas, porque as escolas não estavam acostumadas com essa rotina, com essa mudança desse horário de almoço, com essas pessoas que eram os antigos monitores chegarem nas escolas (equipe da Secretaria de Educação).

[...] com o passar do tempo, o Mais Educação foi acabando, e aí foi implantando as escolas integrais com esse foco (equipe da Secretaria).

[...] eu lembro que no início, entravam uns oficineiros, até da comunidade. Vinha gente com arte, com a parte de esporte, que era, não sei se era Karatê ou era Jiu-Jitsu, tinha um pessoal da comunidade, agora não, é só o professor da rede (docente).

[...] na época, a gente tinha muita formação especificando como poderíamos caminhar, ideias. Era muito bom, porque tinha essa parceria. Não que hoje não tenha, mas eu acho que precisa fortalecer mais essa ideia da escola integral de uma maneira que os professores que nela atuam possam ou explanar suas experiências, suas vivências de uma maneira mais objetiva, por meio de intercâmbios com outras escolas (docente).

A partir da análise das falas, observa-se o consenso de que o Programa Mais Educação teve uma forte influência na criação da Política de Educação de Tempo Integral do município, que se faz presente nas falas dos sujeitos, mesmo depois do seu encerramento. Sendo citado,

inclusive, como um projeto piloto para a implantação das Escolas de Tempo Integral desta rede de ensino. Também foram destacados o processo de formação que foi realizado no início do programa; os recursos disponibilizados pelo programa; as atividades complementares que eram desenvolvidas; e, ainda, a necessidade de retomada dos momentos de discussão sobre a temática da Educação Integral entre as escolas, para que a política seja fortalecida.

De modo geral, o que se percebe é que esses achados contribuíram para identificar a influência dos dois programas. Destaca-se que o texto do Programa, na íntegra, encontra-se no anexo IV desta dissertação. Sendo assim, para melhor compreensão de ambas as influências, será pontuado, a seguir, os principais elementos de cada Programa que foram identificados no texto que orienta o Programa de Educação de Tempo Integral do município do Jaboaão dos Guararapes.

### 4.3 A Influência do Programa Mais Educação

Ao analisar o texto que cria o Programa das Escolas de Tempo Integral do município analisado (no qual os documentos completos encontram-se nos anexos IV desta dissertação), podemos identificar uma reorganização curricular com a potencialização das atividades diversificadas, como era proposto pelo Programa Mais Educação, conforme pode ser observado no quadro (6).

**Quadro 6** – Atividades complementares do Programa Mais Educação.

Atividades Complementares	Atividades artísticas, musicais e culturais, desportivas e motoras e de integração social, tais como: Leitura, Língua Estrangeira (inglês e espanhol), no meio ambiente, nivelamento curricular, orientação sexual, xadrez, leitura e produção de textos, jogos matemáticos, capoeira, horta, informática educacional, danças populares, práticas esportivas, artes cênicas e rádio escola, além das atividades de acompanhamento pedagógico.
---------------------------	---

Fonte: Programa de escolas de tempo integral em Jaboaão dos Guararapes (2013).

Essas atividades complementares, de acordo com o Programa que orienta a política, assim como eram nomeadas no PME, são definidas e organizadas da seguinte forma:

As oficinas a serem desenvolvidas, nas escolas de tempo integral, serão: Leitura, Língua Estrangeira (Inglês e espanhol), Meio Ambiente, Nivelamento Curricular, Orientação Sexual, Xadrez, Leitura e Produção de Textos, Jogos Matemáticos,

Capoeira, Horta, Informática Educacional, Danças Populares, Práticas Esportivas, Artes Cênicas e Rádio Escola. A execução das oficinas se dará a partir de um planejamento, estruturação e adequação de recursos pedagógicos, humanos, físicos e financeiros, de acordo com a realidade de cada escola e do contexto da comunidade. Outras oficinas pedagógicas, além das citadas, poderão compor o currículo, desde que atendam às necessidades da comunidade escolar, identificadas através de pesquisa, envolvimento e participação dos pais, professores e estudantes (Programa de escolas de tempo integral em Jaboatão dos Guararapes, 2013, p. 09).

Nesse recorte do documento analisado, podemos verificar que a definição das atividades complementares contempla atividades como capoeira; horta; informática educacional; danças populares; práticas esportivas; artes cênicas e rádio escola. Tais atividades foram também sugeridas como oficinas pelo Programa Mais Educação, que podem ser verificadas no Manual do PME<sup>13</sup>. Na época do seu funcionamento, esse programa, além de orientar as redes de ensino na sua reorganização curricular, como forma de potencialização das atividades diversificadas que deveriam ser oferecidas nos tempos ampliados, também disponibilizava recursos para os funcionamentos dessas oficinas.

Entretanto, após o encerramento do Programa Mais Educação, pelo governo federal, na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro, segundo relatos dos entrevistados, quando indagados sobre como funcionam hoje essas oficinas, se existe o apoio de recursos para a realização delas, verificamos, como consta no relato de dois docentes entrevistados, que essas atividades foram comprometidas, ficando a cargo da definição e custeio das próprias escolas, ou até dos próprios docentes:

[...] nós estamos tendo recursos próprios nossos da escola e dos professores, a gente consegue os recursos são realmente tirados da própria escola mesmo.

[...] a gente teve durante muito tempo aqui o apoio da Secretaria da Educação em relação à horta escolar, a disponibilidade de insumos para horta, terra, sementes, uma série de coisas que a Secretaria já esteve dando esse suporte. Atualmente, infelizmente não, nós estamos tendo recursos próprios, nossos da escola e dos professores.

Com base nessas declarações, vemos que a falta de recursos é um elemento que prejudica a realização das atividades pedagógicas, em destaque para a realização dos componentes curriculares da parte diversificada, a exemplo de oficinas (proposta criada a partir da influência do Programa Mais Educação).

Dessa forma, mesmo os docentes compreendendo as oficinas como sendo possibilidades pedagógicas de ampliação do currículo, também reconhecem que, no momento

---

<sup>13</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseduacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

atual, elas precisam ser repensadas, pois não estão mais cumprindo o formato da proposta original, principalmente pela falta de recursos.

Ainda sobre a influência do Programa Mais Educação, destacamos algumas falas dos docentes que indicam que esse Programa induzia para uma formação na integralidade, sendo ressaltado por eles como ponto positivo a diversidade de atividades que eram proporcionadas, como podemos verificar nas declarações de alguns docentes, a seguir:

[...] porque no Mais Educação, quando tinha o Mais Educação, nas escolas regulares, acho que eles tinham esses tipos de oficina, então, eles tinham karatê, eles tinham capoeira, eles tinham arte, artesanato mesmo, porque eles montavam coisas, faziam as habilidades manuais, pintavam, tinham várias coisas.

[...] eu fiquei apaixonada pelo Mais Educação, acho que o Mais Educação veio para contribuir muito e hoje a escola integral é uma outra rede dentro da própria rede, as vivências que existem na escola integral realmente são encantadoras.

[...] o Mais Educação foi um programa, se eu não me engano em 2014, que tinha como princípio o ideal de trabalhar a integralidade do ser. Percebia que a escola era muito pouco, com a questão só do componente curricular e ele trazia como propósito atividades no contraturno dentro do eixo artístico, corporal, de movimento, cidadania, meio ambiente e saúde. Então, eram vários eixos, onde a criança vinha de manhã para a escola e não eram todos. Eu lembro que era um grupo reduzido da escola. Eram 90 alunos e vinha uma verba do governo federal.

Vale frisar que, em 2013, quando o Programa de Educação de Tempo Integral em Jaboatão foi criado, segundo consta nos documentos analisados e nas falas das pessoas entrevistadas, essa Rede de Ensino tinha o suporte financeiro do PME para o seu funcionamento. Então, além de influenciar, ele apoiou financeiramente essa política, tanto na manutenção e potencialização dessa política quanto na infraestrutura física e pedagógica.

Entretanto, com a interrupção no PME, em 2017, no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), foi criado o Programa Novo Mais Educação, que além de modificar a estrutura e o objetivo do programa, alterou também a proposta, objetivando focar as ações pedagógicas apenas na melhoria do desempenho das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, no rendimento escolar dos estudantes e nos índices educacionais das avaliações. Mas, em 2019, no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), o Programa foi totalmente encerrado, assim como outras políticas públicas.

#### **4.4 A Influência do Programa de Educação de Tempo Integral do Governo do Estado de Pernambuco**

Quanto a influência do Programa de Educação de Tempo Integral do Governo do Estado de Pernambuco, destacamos dois pontos que foram identificados tanto nos

documentos quanto nas falas dos entrevistados, um deles é a valorização de ações gerenciais e da gestão por resultados, e o outro é o estímulo do trabalho integrado da equipe gestora e da gratificação como forma de remuneração (reforçando a lógica da produção).

Nesse sentido, podemos verificar no Art. 12, da Lei n.º 849/2013 (anexo I), que trata sobre a gratificação dos profissionais que atuam nas Escolas de Tempo Integral. De acordo com esse artigo, serão atribuídos valores pecuniários ao vencimento base do cargo efetivo dos servidores participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral em atividade do Magistério, obedecendo aos seguintes critérios e índices:

Serão atribuídos valores pecuniários ao vencimento base do cargo efetivo dos servidores participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral em atividade do Magistério, obedecendo aos seguintes critérios e índices: I - Professores 1 e Professores 2, em exercício da docência: a) 1,3 (um vírgula três), calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais passarão a ter carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias. II – Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares, conforme os valores a seguir discriminados: a) 1,7 (um vírgula sete), calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dia e nomeados em unidades de ensino integral com até 300 (trezentos) alunos matriculados. b) 1,9 (um vírgula nove), calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias e nomeados em unidades de ensino integral com mais de 300 (trezentos) alunos matriculados. Parágrafo único - Os índices de que tratam os incisos I, II deste artigo não têm caráter permanente, podendo a sua concessão ser reexaminada a qualquer tempo, sempre que o interesse da Administração Pública Municipal julgar conveniente ou que não haja motivo para sua concessão, bem como não se incorporam aos vencimentos dos Professores 1 e Professores 2, em exercício da docência, dos Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares, participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral, para quaisquer efeitos, inclusive para os fins da Previdência Municipal (Lei n.º 849/2013, Jaboatão dos Guararapes).

Sobre os percentuais citados no texto da Lei n.º 849/2013, é importante destacar os seguintes itens:

- Professores 1 e Professores 2, em exercício da docência: **1,3 (um vírgula três)**, calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias;
- Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares, conforme os valores a seguir discriminados: **1,7 (um vírgula sete)**, calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dia e nomeados em unidades de ensino integral com até 300 (trezentos) alunos matriculados.

- **1,9 (um vírgula nove)**, calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias e nomeados em unidades de ensino integral com mais de 300 (trezentos) alunos matriculados.

O discurso identificado nessa política de ampliar a carga horária dos profissionais que atuam nas escolas com a remuneração definida por gratificação foi instituído, segundo informações coletadas na Secretaria de Educação, seguindo o modelo implementado pelo Governo do Estado de Pernambuco. Conforme consta no texto da mencionada Lei e como pode ser confirmado nas interpretações dos entrevistados, isso não garante os direitos dos docentes, pois os valores não são incorporados nos vencimentos desses profissionais, inclusive, não sendo considerados para fins de previdência municipal, como podemos verificar no parágrafo único desta Lei:

Os índices de que tratam os incisos I, II deste artigo não têm caráter permanente, podendo a sua concessão ser reexaminada a qualquer tempo, sempre que o interesse da Administração Pública Municipal julgar conveniente ou que não haja motivo para sua concessão, bem como não se incorporam aos vencimentos dos Professores 1 e Professores 2, em exercício da docência, dos Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares, participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral, para quaisquer efeitos, inclusive para os fins da Previdência Municipal ( Lei n.º 849/2013, Jaboatão dos Guararapes).

Ela ainda prevê que os valores não são permanentes, e, a qualquer momento, se for interesse da administração pública municipal, esses percentuais podem ser reexaminados ou não concedidos, mas eles permanecem até o presente momento.

Sobre esses valores, vale trazer a interpretação dos profissionais que atuam na escola analisada. Para tanto, vamos pontuar aqui algumas falas que indicam críticas e preocupação quanto a essa política de gratificação:

[...] a questão da gratificação, ela ser modificada para incorporar o salário. Essa questão que a gente quer ou não, a gente está se dedicando nos dois turnos.

[...] o sindicato poderia lutar para essa questão da gratificação ser incorporada como acréscimo de carga horária e aí o professor sentir um pouco mais aliviado para levar para a aposentadoria.

[...] a gente ganha mais, a gente tem uma gratificação que é grande. E aí, a gente precisa dar resultado. E a escola integral acaba tendo uma pressão maior.

[...] obviamente, a questão financeira, que é muito tentadora mesmo, a proposta da integral. Hoje eu entendo que é realmente um cala boca ter para o professor esse salário, e isso influencia muito. Então, foi uma vontade de receber de maneira mais justa enquanto professora.

Entretanto, também foi verificado em algumas falas um discurso que indica que esses valores foram elementos de motivação para permanência e escolha pela Escola de Tempo Integral, tais como:

[...] ninguém pode negar, porque a gente tem um salário diferenciado. É um salário melhor, não é um salário bom. Ao contrário do que todo mundo acha, “ah, professor de integral, não é um salário bom”. É um salário aceitável.

[...] obviamente uma das coisas que me atraiu foi a proposta financeira.

[...] uma vontade de colocar o meu trabalho num espaço maior, com maiores recursos e também receber de maneira mais justa enquanto professora.

[...] o lado financeiro, o valor mesmo que a gente recebe, além do nosso salário, a gente recebe um segundo salário e mais de 30%, aí a nossa renda fica bem melhor.

Outro ponto a ser destacado quanto a influência do programa do governo do estado foi a implementação da Avaliação de Desempenho dos docentes que atuam nas Escolas de Tempo Integral, documento este que apresentamos um recorte do Art. 6º da Lei 849/2013, a seguir, para discussão. Destaca-se que o documento na íntegra encontra-se no anexo X.

A Avaliação de Desempenho dos Professores é um processo contínuo e sistemático cujos resultados são apresentados semestralmente, através de instrumento específico, levando em consideração as competências gerais socioemocionais descritas na Base Nacional Comum Curricular ( BNCC.2018) bem como as competências integradas com ênfase no ensino - aprendizagem. Serão considerados 07 (sete) competências na referida Avaliação: Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência Emocional, Abertura ao novo, Técnica e Desenvolvimento Profissional. (Ver anexo X).

Nesse caso, o Art. 6º da Lei 849/2013, descreve as 7(sete) competências que são consideradas fundamentais para avaliar o desempenho dos docentes dessa rede. Sobre esse processo de avaliação do desempenho dos docentes, apresentamos algumas falas que indicam a interpretação deles sobre como esse processo funciona na prática. Ressaltamos que são falas da equipe da Secretaria de Educação, da equipe da gestão da escola e de dois docentes que estão identificados ao final de cada uma, e que indicam a interpretação de como funciona esse processo.

[...] tem a avaliação de desempenho, que é realizada no final do primeiro semestre e no final do ano, quem faz a é a própria gestão da escola. Hoje, não é só a gestão, é gestão e o próprio professor. Tem uma coluna da autoavaliação e tem uma coluna da gestão (equipe da Secretaria de Educação).

[...] então, o professor, primeiro, ele pega esse instrumento, depois eu volto para a questão do supervisor. O professor vai pegar esse instrumento, que é a avaliação de desempenho, dá a nota nos eixos dele, que é a coluna de autoavaliação. Eu pego o instrumento dele, dou a nota da gestão, que também tem mais três colunas, gestor,

supervisor e secretário. Eu devolvo para o professor, para ele ver as nossas notas. E aí, se ele quiser questionar, ele vem e questiona. E aí, depois a gente soma, a gente pode trocar ideia, chegar no consenso, e soma, fecha a nota, manda para a Secretaria da Educação (gestão da escola).

[...] existe a avaliação de desempenho, porque ela agora é semestral, ela era anual e agora é desempenho. O professor tem que bater, segundo a avaliação, uns critérios lá, uma nota, atingir. E aí, caso ele não atinja, ele volta para regular (docente).

[...] se eu não me engano, o professor que atingir nota abaixo de 7, em geral, ele, no final do ano, ele é chamado pela Secretaria da Educação para conversar e, caso necessite, ser mudado de escola (docente).

Em relação às políticas de avaliação de desempenho, é importante refletir partindo das considerações de Foucault (1999), em que o primeiro sentido atribuído é o de “tecnologia de controle” e um “mecanismo de poder” de forma crescente e ordenada, com o objetivo direto na vigilância, e que esses mecanismos de gestão se manifestam a partir do gerenciamento.

Apesar disso, podemos observar nas falas que não há um sentimento negativo sobre a realização desse processo, o que notamos é que são apenas relatos de como ele acontece na prática, sem apresentar críticas, nem declarações de resistência a ele. Por conseguinte, podemos dizer, então, que “apesar de muitas políticas serem decretadas ou impostas, nem todas são rejeitadas pelos seus executores” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.14).

Nessa perspectiva, é importante dizer que as políticas são permeadas por relações de poder (Foucault, 1999), mas também “podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem produzir mudanças radicais e, por vezes inesperadas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). Em relação às mudanças ocorridas ao longo dos 10 anos de existência dessa política, destacamos algumas que foram citadas nas falas dos entrevistados, que serão delineadas no tópico seguinte.

#### **4.5 Mudanças no texto da Política de Educação de Tempo Integral do Município do Jaboaão dos Guararapes**

Sobre as mudanças realizadas e analisadas na Política de Educação de Tempo Integral da cidade do Jaboaão dos Guararapes, é válido destacar que é comum que os profissionais das escolas não participem da formulação das políticas, ou até mesmo não sejam ouvidos sobre a necessidade de mudanças, adequações e ajustes, apesar de serem os responsáveis pela execução. Nesse sentido, é importante refletir que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball; Maguire; Braun,

2016, p. 13). E mesmo que não participem da formulação das políticas, serão eles quem darão sentido e existência ou não à política.

Nessa perspectiva, constatamos, durante esta pesquisa, indo ao caminho oposto dessa lógica, que há uma singularidade no município lócus da presente investigação, pois, de acordo com os documentos e falas de alguns profissionais entrevistados, as mudanças realizadas, segundo os relatos, foram para atender os anseios dos profissionais que atuam nas escolas, fato que vai em desencontro à ideia geral de que, nas agendas da construção das políticas, os docentes não são consultados.

Apesar dessa lógica, existem outros exemplos de políticas, principalmente na educação, que tem sua concepção democrática, com favorecimento para a participação coletiva. Além do mais, “os textos das políticas não podem simplesmente ser implementados, eles são traduzidos a partir do texto para a ação e colocados em prática”. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.14). Dessa maneira, pontuamos, abaixo, algumas modificações que foram realizadas.

A primeira mudança verificada foi no Art. 14 da Lei n.º 849/2013, o qual, **antes da alteração**, trazia que

Os professores em exercício da atividade de docência, Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares lotados nas Escolas em Municipais de Tempo Integral perderão os índices a que se referem os incisos I, II, III do artigo 12 desta Lei, nos seguintes casos: I - afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante ou adotante e licença paternidade; II - cessação do exercício da docência em uma Escola Municipal Tempo Integral por qualquer motivo, sendo imediatamente suspensa sua permanência na unidade de ensino; III - perda das aulas na Escola Municipal de Tempo Integral, em razão do não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos nesta Lei.

Após a **alteração**, em 2019, o texto do Art. 14 da Lei 849/2013 está assim:

Os Professores em exercício da atividade de docência, Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares lotados nas Escolas Municipais de Tempo Integral perderão os índices a que se referem os incisos I e II do artigo 12 desta Lei, nos seguintes casos: (NR) I – afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, previstas no Estatuto dos Servidores do Município, Lei nº 224/1996, por período superior a 15 (quinze) dias, salvo férias, e licença à gestante ou adotante, e para tratamento de saúde; (NR) [ ... ]” (Ver anexo I).

Sobre essas alterações, podemos verificar que na lei decretada na criação do Programa, em 2013, os docentes que necessitassem de afastamento por motivos de saúde perderiam os índices, que significa perder a gratificação pela qual recebiam por estarem lotados em uma Escola de Tempo Integral. Já com a alteração, os afastamentos por motivos de saúde passaram a fazer parte das exceções, para a não retirada das gratificações e sem o risco

de perder a lotação na escola. Com isso, observa-se que essa alteração favoreceu os profissionais que atuam nas escolas.

Nesse ponto, observamos, na fala da equipe da Secretaria, durante as entrevistas, um discurso de compreensão, mas ao mesmo tempo de ressalvas.

[...] Teve uma mudança em relação à questão de atestados médicos. Os professores não podiam colocar atestado médico, licença, licença maternidade, não podia, perdia a gratificação do integral. E agora, algumas já são permitidas. A licença maternidade, o professor já tem direito, a licença médica.

[...] Inclusive, a gente tem um professor, por exemplo, de uma escola que, desde o início do ano, não voltou ainda. Porque está colocando um atestado atrás do outro. E aí está um professor de contrato, substituindo ele na escola, enquanto ele não retorna. E antes isso não era possível. Se fosse com qualquer licença, a partir de 15 dias, o professor já perdia a gratificação.

Com essas declarações da equipe da Secretaria, percebe-se que existe um reconhecimento em atender os anseios dos docentes em não perder sua remuneração por uma situação que não está sob o seu controle, mas, ao mesmo tempo, pontuam sobre a questão de garantia de sua substituição. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre como os sujeitos que atuam nas políticas a interpretam, de acordo com o lugar que atuam, pois os “atores de políticas estão sempre posicionados e como as políticas são vistas e compreendidas é que dependente de “onde” figurativa e literalmente estamos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 46).

Ainda na esteira das mudanças identificadas entre o período da criação do Programa das Escolas de Tempo Integral, pontua-se mais uma que foi considerada relevante e veio para atender as reivindicações das escolas, a saber: a criação do Eixo Temático Pesquisa Orientada (PO), segundo consta na Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral-2019 (Ver anexo VI).

Essa Pesquisa Orientada, segundo informações, funciona da seguinte forma: Às terças-feiras, o turno da tarde não funciona com aula presencial, pois cada professor fica responsável por uma turma e os estudantes realizam, em suas residências, uma atividade de pesquisa que, posteriormente, será acompanhada pelo professor orientador. Para esta atividade, fica disponibilizado 4h/a semanais e nesse período os docentes permanecem na escola para participar de outras atividades, como avaliação das atividades pedagógicas, formação continuada em serviço, reuniões e planejamento.

Verificamos que ela também é retratada no Referencial Curricular, no recorte que trata da Educação Integral, que encontra-se presente no anexo IX desta dissertação.

No intuito de pensar as práticas educativas de forma planejada e coletiva, a Instrução Normativa Nº01/2019, gestores, supervisores escolares e professores realizam no espaço escolar a formação em serviço, havendo, assim, uma readequação da jornada escolar ampliada e a vivência cotidiana das atividades complementares dos Eixos Temáticos da Matriz de Referência Curricular. A partir da Instrução Normativa Nº02/2019, foi criado o Eixo Temático Pesquisa Orientada, concebida como aula presencial e demais atividades desenvolvidas extraclasse, concomitante à formação em serviço dos profissionais, favorecendo o estímulo ao aprendizado através do hábito à pesquisa, com participação ativa dos estudantes nos projetos integrados da escola: [...]a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. (Ver anexo IX).

Outra mudança significativa foi na Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral, que é o documento que possui uma estrutura diferente das escolas regulares, dispondo sobre a readequação da jornada escolar ampliada e a vivência cotidiana das atividades complementares dos Eixos Temáticos. Desse modo, ela funciona na forma de instrumento de orientação tanto pedagógica quanto de carga horária, como pode ser verificado no quadro (7), em seguida. (Ver anexo VI).

Ressaltamos ainda que a Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral de 2019 substituiu a criada em 2015(ver anexo V), que foi criado no início do Programa, em 2013. As referidas alterações tiveram como principal motivação a readequação, após o encerramento do Programa Mais Educação.

A seguir, apresentamos a grade com as principais mudanças na Instrução Normativa, cujo documento, na íntegra, encontra-se no anexo V. Para destacar as principais alterações, criamos um quadro comparativo entre a Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral de 2015 e a de 2019.

**Quadro 7** - Comparativo entre a Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral de 2015 e a de 2019.

<b>Matriz de Referência Curricular/2015</b>	<b>Matriz de Referência Curricular/2019</b>
A Base Comum	Sem modificação
Atividade Complementares	As “Atividade Complementares” foram retiradas e substituídas por “Eixos Temáticos”

<p>O Ensino Religioso aparece como “Atividade Complementares”, mas já prevista no próprio quadro dentro de Eixos Temáticos, com a seguinte orientação: Nos anos iniciais, o Ensino Religioso será oferecido no eixo de Culturas Religiosas, como enriquecimento curricular e sem caráter reprovativo; nos anos finais, será oferecido no eixo de Culturas Religiosas, em forma de seminário uma vez por semana, sendo optativo para o aluno e sem caráter reprovativo;</p>	<p>O Ensino Religioso foi substituído por “Culturas Religiosas”, sendo recolocado na coluna de “Eixos Temáticos” mas permaneceu a mesma orientação: Nos anos iniciais, o Ensino Religioso será oferecido no eixo de Culturas Religiosas, como enriquecimento curricular e sem caráter reprovativo; nos anos finais, será oferecido no eixo de Culturas Religiosas, em forma de seminário uma vez por semana, sendo optativo para o aluno e sem caráter reprovativo;</p>
<p><b>Parte diversificada:</b>  Atividades Esportivo Motoras  Língua Estrangeira  Nivelamento Curricular em Matemática  Educação Ambiental  Cidadania  Ensino Religioso</p> <p><b>Retirados:</b>  Artístico Cultural  Jogos Matemáticos  Saúde e Orientação Sexual  Novas Tecnologias</p>	<p><b>Parte Diversificada:</b>  Artístico Cultural  Esportivo e Motoras  Nivelamento Curricular em Língua Portuguesa  Jogos Matemáticos  Nivelamento Curricular em Matemática  Saúde e Orientação Sexual  Meio Ambiente  Novas Tecnologias  Cidadania  Culturas Religiosas</p> <p><b>Definiu:</b>  Língua Inglesa</p> <p><b>Acrescentados:</b>  Pesquisa Orientada  Protagonismo Juvenil, Ética e Cidadania</p>

--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisar as alterações, foi percebido, como pode ser observado no quadro acima, a retirada das atividades consideradas do Eixo Temático, a saber: Artístico Cultural; Jogos Matemáticos; Saúde e Orientação Sexual e Novas Tecnologias. Faz-se necessário destacar que a retirada dessas temáticas nos provoca uma reflexão, em especial, os eixos Artístico Cultural e Orientação Sexual, dada a sua relevância e importância na formação integral e cidadã. Assim, o fato de não estarem no documento pode ser considerado como um retrocesso.

Evidenciamos também que as mudanças percebidas nesse documento não foram citadas nas entrevistas, o que pode ser um ponto que merece reflexão e preocupação quanto à garantia da oferta de atividades que contemplem essas temáticas, principalmente pelos recentes anos anteriores vividos no país, de não valorização da cultura e negação de questões ligadas às políticas de gênero e identidade.

Contudo, pontua-se aqui que essa pesquisa não teve como objetivo analisar o currículo, porém, fica como sugestão a realização de um estudo mais aprofundado acerca dele, em outra pesquisa. Ainda assim, o tópico merece reflexão, por não ter sido citado em nenhuma das falas dos sujeitos entrevistados que atuam nessa política.

Já no que diz respeito à criação da Pesquisa Orientada (PO), percebemos que além de ser bastante citada, nas falas, foi identificado um discurso de defesa e satisfação, pois, na interpretação dos sujeitos, existe um sentimento de conquista pelo resultado de uma reivindicação. Nesse sentido, foi a partir dos relatos que ficou compreendido que a criação do tempo para reunir a escola foi considerada como muito importante, por proporcionar um momento de parada.

Ainda na questão da Pesquisa Orientada, verificamos que ela está citada em outro documento, que menciona a “Instrução Normativa/ SME N° 01/2019” (ver anexo VII). O Art. 5° dispõe da organização curricular, o qual define que

[...] O Eixo Temático Pesquisa Orientada abordará diversos temas nas suas Atividades Complementares, dentre eles, Novas Tecnologias conforme enfatizado na Nova Base Nacional Curricular e será vivenciado em 4h/a semanais, através de um Professor Orientador, desenvolvida pelo estudante, em atividades extraescolares. Parágrafo único – Às 4h/a semanais a que se refere o caput deste artigo serão destinadas à avaliação coletiva das atividades pedagógicas e à formação continuada em serviço dos professores e equipe gestora, às tardes das terças-feiras. (Ver anexo VI).

Esse texto é praticamente idêntico ao encontrado no Referencial Curricular (ver anexo IX). Nesse sentido, podemos interpretar que houve uma preocupação em atualizar todos os textos da política.

Ainda sobre a Pesquisa Orientada, destacamos a fala de dois docentes, na qual podemos perceber a interpretação sobre como funciona essa ação.

[...] os meninos têm aula toda semana, todos os dias, mas na terça-feira foi encontrado, dentro da matriz curricular, um momento em que eles pudessem fazer uma atividade, a carga horária deles, como se eles estivessem fazendo pesquisa orientada. Essa pesquisa orientada, eles recebem uma orientação na escola, de cada professor, isso faz parte da atividade orientada, então, cada professor que está com a pesquisa orientada de cada turma, ele vai trabalhar, e aí ele dá uma orientação do que é que o menino vai produzir durante essa tarde. E aí eles vão para casa com orientação de trabalho, ou de pesquisa, ou de atividade, ou de produção de atos, enfim, o que for determinado pelo professor responsável pela turma (docente).

[...] então, os alunos ficam com essa atividade direcionada, e os professores eles permanecem na escola para ter formação junto com a equipe gestora, mas quem direciona mais isso é o supervisor. E aí esse momento é um momento de estudo, é um momento de decisão coletiva, é um momento deles refletirem sobre o que é que eles estão fazendo, o que é que está dando certo, qual é o projeto que vai ser implantado, de decisões coletivas com toda a equipe, e de estudar mesmo o que é que o supervisor está sentindo, o que a escola está precisando, que dificuldade está encontrando. E aí eles usam esse momento da terça-feira para isso, coletivamente (docente).

Já em outras duas declarações, a partir da interpretação deles, percebe-se um discurso de entusiasmo com essa mudança:

[...] eu acho que a mudança mais impactante foi esse momento que as escolas ganharam para a formação, para estudo coletivo, para avaliar a prática e repensar, que foi esse momento das terças-feiras. Eu escuto muito das escolas mesmo, dizendo que tem o antes e o depois, né? Porque antes as escolas só funcionavam, funcionavam, funcionavam, mas não paravam para repensar o que está sendo feito, reprogramar (docente).

[...] depois desses momentos das terças, aí viraram outra escola. A gente percebe que realmente os projetos começaram a ser mais elaborados, que é a questão da interdisciplinaridade com outros professores, não é mais o projeto de um professor, mas o projeto de uma equipe de professores (docente).

De acordo com essas falas, podemos validar que essa pesquisa permitiu uma reflexão sobre a participação coletiva e o diálogo entre os idealizadores e executores da política, tanto sobre a execução quanto a reconstrução, além de corroborar com a ideia de que “a política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). Sendo assim, são os profissionais que atuam nas escolas que darão sentido e existência, ou não, à política.

Sendo assim, para continuar com a análise e atender aos objetivos desta pesquisa, o capítulo seguinte terá o foco no aprofundamento de como essa política está acontecendo em um escola, com os sujeitos que atuam diretamente nela, tendo em vista que, de acordo com os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), são eles que interpretam e traduzem essa política. Dessa maneira, consideramos que esse é um momento importante para perceber as resistências, compreensões, falta de entendimento, discordâncias ou se a política está sendo simplesmente ignorada pelos seus executores.

## **5. O CONTEXTO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA: ESPAÇOS, INTERPRETAÇÕES E TRADUÇÕES**

Neste capítulo, iremos apresentar os dados coletados nas entrevistas e observações realizadas na escola do estudo de caso. A intenção aqui é compreender a Política de Educação Integral e a atuação dos sujeitos que nela atuam, analisando os espaços, os discursos e práticas na rotina de funcionamento do Programa na escola. Sobre as entrevistas e observações de campo, destacamos que foram realizadas na escola investigada durante o segundo semestre do ano de 2023, entre os meses de julho a novembro.

Vale ressaltar que só foi possível realizar a pesquisa de campo presencialmente no período mencionado, uma vez que a situação da pandemia da covid-19, vivenciada pelo país, prejudicou as atividades presenciais das escolas entre os anos de 2020 até 2022; acontecimento deixou consequências e prejuízos que marcaram diversos setores da sociedade, principalmente o campo da educação pública do Brasil, que afetou diretamente as escolas, visto que que sofreram com as mudanças na rotina, tendo que realizar as atividades pedagógicas no formato remoto e/ou semipresencial.

Para verificar como a atuação da equipe gestora e dos docentes dessa escola se aproxima ou se distancia das conformidades expressas no documento formulado no Programa de Educação Integral, iremos retratar como tem sido a relação entre a política e os sujeitos que nela atuam, buscando mostrar se há autonomia, dificuldades e quais as opiniões e insatisfações dos profissionais com essa política, e saber como a política está acontecendo na prática atualmente.

Inicialmente, seguindo na argumentação dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), será apresentado o lócus da pesquisa, para introduzir a realidade da escola e seus “contextos” “situados”, “materiais”, “externos”, suas culturas e desafios profissionais, além das pressões existentes. Como já mencionado nos capítulos anteriores, atendendo a pedidos da gestão da escola, o nome da instituição não será revelado, respeitando, assim, as questões éticas desta pesquisa, entretanto, vale lembrar que foi autorizado o registro de imagens.

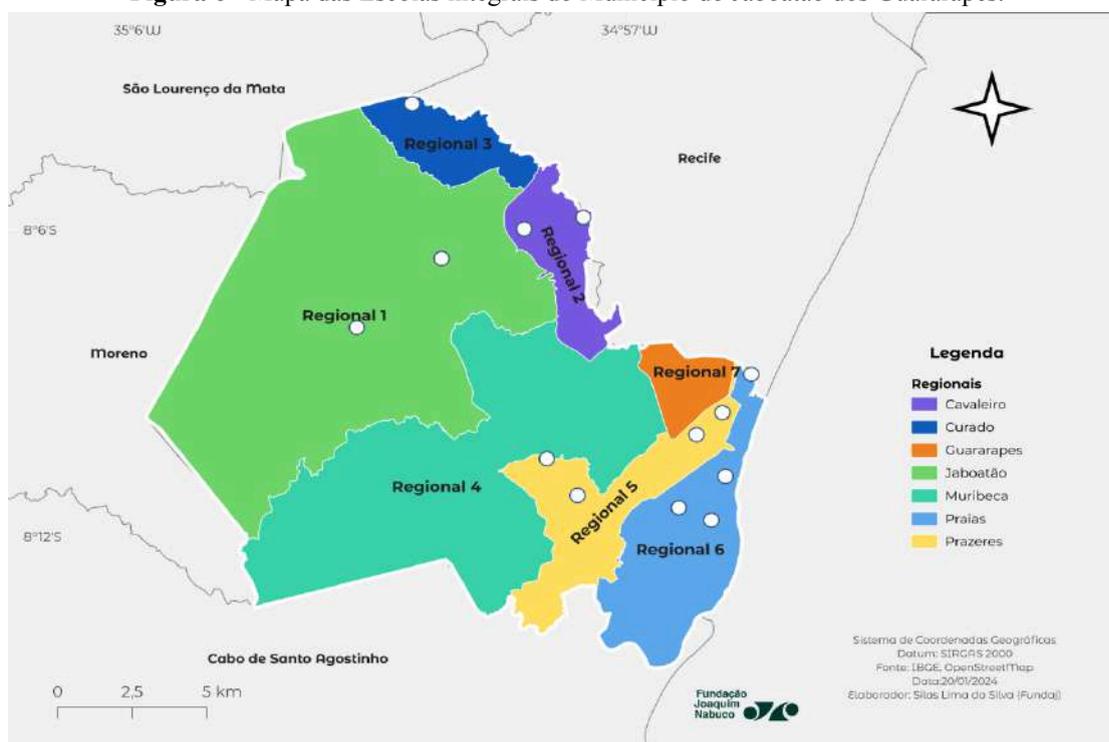
Sendo assim, iremos apresentar algumas imagens dos espaços, por considerar ser um elemento importante para analisar os “contextos materiais” dessa política e também por compreender que “as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 54).

## 5.1 Caracterização do “Contexto Situado” da Escola do Estudo de Caso

Para aprofundar o “contexto situado”, destacamos que no ano de 2023, havia 13 unidades de ensino que pertenciam ao Programa de Educação Integral (como mostra o mapa na figura 6). Dentre essas, uma foi escolhida para a realização do estudo de caso, sendo ela pertencente à Regional 6, (reforçando que seu nome não será revelado neste estudo por respeito à solicitação dos responsáveis pela escola, e cumprindo as questões éticas desta pesquisa).

Aqui, além de apresentar o lócus da investigação, iremos introduzir a realidade da escola do estudo de caso, com seus “contextos” “situados”, “externos”, “materiais”, suas culturas e desafios profissionais e suas pressões diferentes (Ball, Braun e Maguire, 2016). A princípio, destaca-se na figura 6, o mapa com a divisão Regional Administrativa, na qual destaca-se que a escola analisada pertence à Regional 6, que possui 3 escolas com Programa de Educação de Tempo Integral.

**Figura 6** - Mapa das Escolas integrais do Município do Jaboatão dos Guararapes.



Fonte: Autoria da Fundação Joaquim Nabuco (2024).

Dentre as escolas representadas pelos pontos brancos no mapa da divisão administrativa do município, apresentado na figura 6, é importante destacar que a escola escolhida para a análise possui a maior lotação de estudantes e profissionais da educação e a maior infraestrutura. Ademais, a escola escolhida é considerada uma das maiores em estrutura

física e uma das primeiras a funcionar como Escola de Tempo Integral, sendo esses os motivos pela nossa escolha.

Sob esse aspecto, realçamos que as “Escolas têm histórias específicas, edifícios e infra-estruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino aprendizagem” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 35). Para tanto, além de caracterizar o município e seus contextos, entendemos ser importante caracterizar a escola, pois o contexto local pode fazer uma diferença na rotina dos professores e alunos.

Além de possuir uma estrutura física, como podemos verificar nas imagens, no quadro e nas declarações dos sujeitos entrevistados, apresentadas no decorrer deste capítulo, a escola que é objeto de análise deste estudo é considerada de grande porte e poderia oferecer melhores condições para o funcionamento de uma Escola de Tempo Integral.

## **5.2 “Contexto Material”: Espaços e Recursos da Escola do Estudo de Caso**

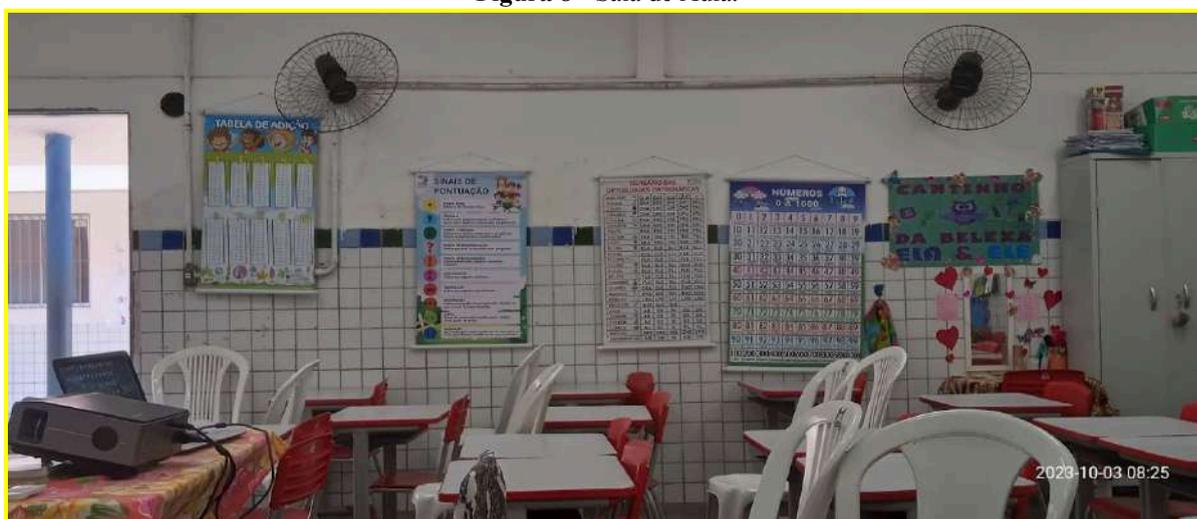
Sabemos que as escolas, em contextos variados, terão diferentes capacidades, potencialidades e limites “[...] e criam diferentes possibilidades práticas e restrições para atuação de políticas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 23). No que diz respeito à infraestrutura, a escola está equipada por: 23 salas de aula; biblioteca; sala de recurso para atendimento de crianças com deficiência; secretaria; sala de supervisão; sala da direção da escola; sala de robótica; pátio; quadra-poliesportiva; refeitório; parque; estacionamento; cozinha; refeitório; banheiro para os estudantes; banheiro para os professores; rampa de acessibilidade; bicicletário e horta (no momento desativada). Alguns dos espaços citados estão representados pelas imagens abaixo, nas figuras: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 e pelas informações que foram registradas no período da observação de campo, com autorização da gestão da escola, entre os meses de julho a novembro de 2023.

**Figura 7** – Fachada da escola.



Fonte: Autora (2023).

**Figura 8 - Sala de Aula.**



Fonte: Autora (2023).

**Figura 9 - Quadro em sala de aula.**



Fonte: Autora (2023).

**Figura 10 - Pátio e Bicicletário.**



Fonte: Autora (2023).

**Figura 11 - Pátio.**



Fonte: Autora (2023).

Figura 12- Refeitório.



Fonte: Autora (2023).

Figura 13 – Cardápio da merenda.

Cardápio Mensal						
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (AGOSTO/2023)						
	SEGUNDA 29/8/2023	TERÇA 30/8/2023	QUARTA 31/8/2023	QUINTA 01/09/2023	SEXTA 02/09/2023	
		UVA	GOIABA	CHOCOLATE + FRUTA (BANANA)	PAU D'ÁRVORE + FRUTA (TANGERINA)	
ALMOÇO	FRANGO AO MOLHO + ARROZ (C/ AÇAFRÃO) + FEIJÃO CARIÓCA + SALADA CRUA (ACELGA, TOMATE E PEPINO) + SUCO DE CAJÁ	SALADA COZIDA (BATATA E CENOURA); CARNE GUISADA COM LEGUMES; PIRÃO DE CARNE; ARROZ COM AÇAFRÃO + SUCO DE GOIABA	FRANGO AO CREME; BATATA SAUTE; ARROZ COM CENOURA + SUCO DE LARANJA	ISCA DE CARNE AO MOLHO MADEIRA + MACARRÃO PARAFUSO + FEIJÃO PRETO + PURÉ DE BATATA + SUCO DE UVA	DOBRADINHA DE FRANGO + ARROZ REFOLGADO + FAROFA + SALADA VINAGRETE (ACELGA, TOMATE E PEPINO) + FRUTA (MAÇÃ)	
LANCHE TARDE	SANDUÍCHE DE FRANGO + FRUTA (TANGERINA)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PAPA CREMOGEMA TRADICIONAL + FRUTA (BANANA)	CUSCUZ COM FRANGO AO MOLHO + SUCO DE LARANJA	RISOTO DE CARNE MOÍDA + SUCO DE ACEROLA	MÉDIA SEMANAL DA COMPOSIÇÃO NUTRICIONAL
COMPOSIÇÃO NUTRICIONAL DIÁRIA	ENERGIA (Kcal)	ENERGIA (Kcal)	ENERGIA (Kcal)	ENERGIA (Kcal)	ENERGIA (Kcal)	ENERGIA (Kcal)
	1124,59	837,05	1092,54	1187,51	1402,25	1021,79
	CARBOIDRATOS (g)	CARBOIDRATOS (g)	CARBOIDRATOS (g)	CARBOIDRATOS (g)	CARBOIDRATOS (g)	CARBOIDRATOS (g)
	154,04	158,1	198,35	179,34	254,17	181,83
	PROTEÍNAS (g)	PROTEÍNAS (g)	PROTEÍNAS (g)	PROTEÍNAS (g)	PROTEÍNAS (g)	PROTEÍNAS (g)
	57,78	23	26,38	77,22	42,06	43,29
LÍPÍDEOS (g)	LÍPÍDEOS (g)	LÍPÍDEOS (g)	LÍPÍDEOS (g)	LÍPÍDEOS (g)	LÍPÍDEOS (g)	
26,07	10,71	12,99	18,05	27,7	19,14	
FIBRAS (g)	FIBRAS (g)	FIBRAS (g)	FIBRAS (g)	FIBRAS (g)	FIBRAS (g)	FIBRAS (g)
		7,57	21,11	18,38	16,32	

Fonte: Autora (2023).

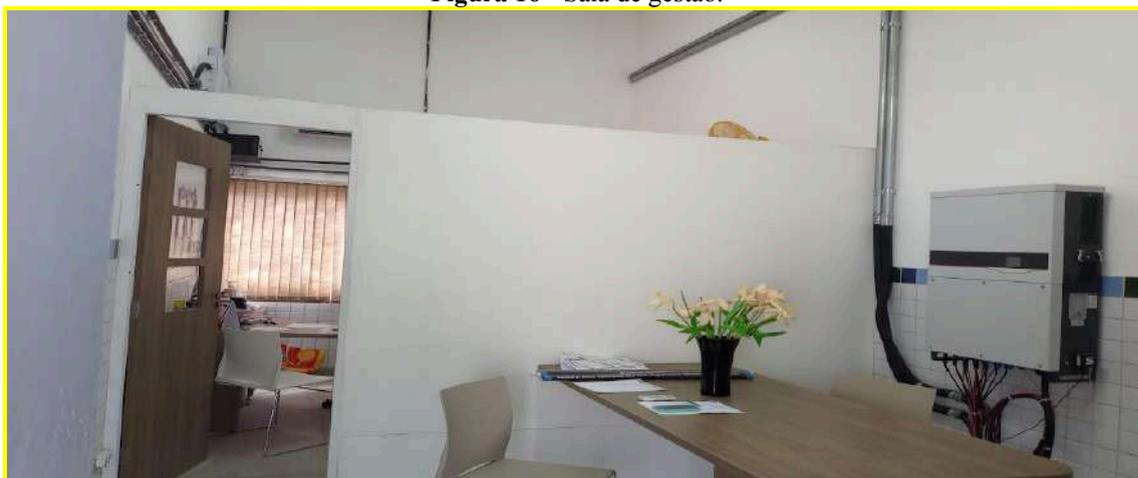
**Figura 14-** Merenda.

Fonte: Autora (2023).

**Figura 15 -** Biblioteca.

Fonte: Autora (2023).

**Figura 16 - Sala de gestão.**



Fonte: Autora (2023).

**Figura 17- Sala de supervisão.**



Fonte: Autora (2023).

**Figura 18 - Sala dos professores.**



Fonte: Autora (2023).

**Figura 19 - Quadra.**



Fonte: Autora (2023).

Em relação à lotação dos estudantes, no ano de 2023, pelo qual foi realizado a pesquisa, esta escola oferecia a educação básica nas duas etapas, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e educação Infantil, com **691 estudantes** matriculados divididos em 20 turmas que estão distribuídas da seguinte forma: 02 turmas da Educação Infantil com 48 estudantes; 10 turmas dos Anos Iniciais com 329 estudantes e 08 turmas dos Anos Finais com 314 estudantes em período integral, no horário de 7:30h às 16:30h, distribuídos de acordo com o quadro (8):

**Quadro 8 - Distribuição das turmas.**

<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>			
<b>ANO</b>	<b>TURMA</b>	<b>TURNOS</b>	<b>QUANT. DE ESTUDANTES</b>
Infantil 4	A - Única	Integral	20
Infantil 5	A - Única	Integral	28
			Total 48 alunos
<b>TOTAL DE TURMAS: 2</b>			
<b>ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS</b>			

ANO	TURMA	TURNO	QUANT. DE ESTUDANTES
1º	A	Integral	28
1º	B	Integral	28
2º	A	Integral	29
2º	B	Integral	30
3º	A	Integral	35
3º	B	Integral	35
4º	A	Integral	34
4º	B	Integral	36
5º	A	Integral	37
5º	B	Integral	37
<b>TOTAL DE TURMAS: 10</b>			
<b>TOTAL DE ESTUDANTES: 329</b>			
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS			
ANO	TURMA	TURNO	QUANT. DE ESTUDANTES
6º	A	Integral	40
6º	B	Integral	42
7º	A	Integral	40
7º	B	Integral	37
8º	A	Integral	39
8º	B	Integral	36
9º	A	Integral	40
9º	B	Integral	40
<b>TOTAL DE TURMAS: 8</b>			
<b>TOTAL DE ESTUDANTES: 314</b>			

Fonte: Autora (2024).

Sobre os espaços e ocupação da escola citados e representados por imagens, Ball, Maguire e Braun (2016) defendem que, para compreender melhor as atuações das políticas numa instituição, é importante incorporar na análise os aspectos materiais, estruturais e relacionais. Por esse motivo, eles foram observados no período da coleta de dados, visto que para a atuação dos sujeitos da escola, na Política de Educação de Tempo Integral, devem ser consideradas as condições em que ela está acontecendo.

De modo geral, observa-se que é uma escola de grande porte, atende um considerável número de estudantes e possui espaços que em comparação à realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, pode ser considerada como uma escola com um padrão ideal. Entretanto, para o funcionamento de uma Escola de Tempo Integral, na qual os estudantes e docentes passam o dia, em torno de 8 horas, vale uma reflexão quanto ao que pode ser considerado

ideal ou suficiente para essa rotina. Nesse sentido, algumas falas revelam a impressão dos profissionais sobre a estrutura física da escola em que atuam.

[...] primeiro que, quando eu estava de fora, eu tinha noção, eu tinha ideia de que todas as escolas integrais eram iguais, que funcionavam da mesma forma. Eu acho que a maior parte das pessoas que está no regular hoje tem esse pensamento, porque é uma das coisas que a gente, inclusive, escuta. Ah, porque é integral. Como se fosse tudo igual, e não é, elas são completamente diferentes (docente).

[...] a questão de estrutura, a gente tem, se a gente for ver por estrutura, ela é realmente o diferencial. Ela tem quadra, ela tem espaço, ela tem refeitório (docente).

[...] o que é que eu mais gosto na escola é o fato de ter espaço para as crianças correrem (docente).

[...] foi muito assustador para mim chegar numa escola tão grande, com turmas tão gigantes, eu estava acostumada a dar aula para pouquíssimos alunos, e de repente aqui eu dou aula para 40, 45 alunos. Então, para mim, foi assustador de início (docente).

Com outra visão, uma docente relata os desafios, pois mesmo considerando a infraestrutura muito melhor do que a maioria das escolas públicas em geral, ela afirma que a escola em questão ainda carece de alguns ajustes em relação ao aproveitamento do tempo em outros espaços além da sala de aula, como quadra e pátio, para garantir uma educação integral em uma Escola em Tempo Integral:

[...] os alunos ficam praticamente o dia todo em uma única sala, e em alguns momentos vão para a quadra, basicamente isso assim, a grosso modo. E aí eu acho que não fica rico, sabe? Fica nessa ditadura do corpo sentado. Ainda bem que temos uma quadra pelo menos (docente).

A mesma docente aponta o que, na sua opinião, deveria ter:

[...] e eu acho que a quadra é para ser usada por todos os professores, assim, sabe? Porque os alunos precisam muito de sair dessa lógica (docente).

Outro docente entrevistado também pontua o que deveria ter uma Escola de Tempo Integral:

[...] falta estrutura pra que essa criança fique esse dia todo na escola. Então, eu acho que, no final das contas, porque eu acho que a escola integral do meu sonho é uma escola integral que teria banheiro pra essas crianças tomarem banho, eles teriam um armário pra guardar esse local. As crianças do infantil deveriam ter um lugar pra dormir, eles precisam descansar um pouquinho, então eu acho muito, muito danoso para essas crianças, cansativo (docente).

Analisando as falas dos docentes, podemos perceber que reconhecem que a escola tem uma estrutura diferenciada, com uma diversidade de espaços e de tamanho que foge da realidade de muitas escolas da própria Rede Municipal, sendo até considerada uma escola grande. Ao mesmo tempo, eles relatam que para atender as demandas de uma Escola de Tempo Integral, em que os estudantes e docentes passam o dia na escola, e para tornar a rotina mais dinâmica, é preciso ter condições necessárias para um atendimento mais adequado.

Foram citados como exemplo do que precisaria ter numa Escola Integral: banheiros com condição das crianças tomarem banho; armários para guardar os pertences; espaços e materiais que possibilitasse o sono das crianças da educação infantil, entre outras necessidades.

Ainda sobre a questão da estrutura física, ao analisar o “contexto material” dessa escola, foi pontuada uma experiência que hoje não está em funcionamento. Segundo a declaração de uma docente, havia “Salas Temáticas”.

[...] As salas temáticas que a gente tinha antes, antes de eu vir para cá, os professores falam muito que era bastante interessante cada professor ter a sua sala, porque aí cada professor organiza a sua sala de maneira diferente. E os alunos meio que transitando de uma sala para outra, dá um dinamismo maior na rotina. Então acho que seria mais interessante, por exemplo, se eu tivesse a sala temática, eu ia tirar as cadeiras. Ia usar chão, tatames, para eles chegarem lá e se jogarem mesmo no chão. E a gente pensar numa outra lógica de trabalhar esse lugar de professor e aluno. E os outros professores, eu imagino que também iam dar uma outra lógica à sala que ia dar um dinamismo maior para os alunos (docente).

Nos depoimentos, eles descrevem como era o funcionamento do espaço que eles chamam de “Salas Temáticas”, e, a partir de suas opiniões, foi percebido um discurso de entusiasmo e ,ao mesmo tempo, de lamentação por não estarem mais em funcionamento. As falas foram as seguintes:

[...] a questão das salas temáticas, era diferentes, porque a sala era do professor, então, os alunos é que se encaminharam para a sua sala. Eu achei um ganho interessante, porque a sua sala de aula já era, vou dizer, um atrativo para os alunos, porque você poderia expor alguns trabalhos que foram feitos, se tinha um certo zelo, porque a sala não era do aluno, era a sala do professor (docente).

[...] eu acho que a questão da deprecação diminuía bastante, tinha até maçaneta de porta, a gente praticamente não via trocas de maçaneta, porque a sala era do professor. Eu acho que esse aspecto era muito legal, porque quando os alunos vinham, às vezes (docente).

[...] aqui na escola até iniciou um período que teve salas temáticas, mas como houve um problema de estrutura das salas que foram construídas, aí voltou às salas serem dos alunos (docente).

Podemos perceber, na próxima declaração sobre as salas temáticas, que até mesmo quem não vivenciou a experiência ressalta que era algo que favorecia a dinâmica e a rotina da escola, sendo pontuado que mesmo não tendo conhecido, acredita que era uma proposta que promovia dinamismo.

[...] as salas temáticas que a gente tinha antes, antes de eu vir para cá, os professores falam muito que era bastante interessante, cada professor ter a sua sala, porque aí cada professor organiza a sua sala de maneira diferente. E os alunos meio que transitando de uma sala para outra, dá um dinamismo maior na rotina (docente).

Outras falas, como podem ser observadas a seguir, indicam que era uma proposta que além de dinamizar as atividades pedagógicas, criava uma identidade entre o professor e o espaço, e também aproximava docentes e estudantes.

[...] então, acho que seria mais interessante, por exemplo, se eu tivesse a sala temática, eu ia tirar cadeiras, ia usar chão, tatames, para eles chegarem lá e se jogarem mesmo no chão. E a gente pensar numa outra lógica de trabalhar esse lugar de professor e aluno. E os outros professores, eu imagino que também iam dar uma outra lógica à sala que ia dar um dinamismo maior para os alunos (docente).

[...] quando a gente tinha a sala temática era uma maravilha, maravilha, maravilha. Eu investi dinheiro, muito dinheiro meu na sala temática porque eu imaginei, digo, essa sala vai ser minha para sempre até eu não estar mais aqui. Então eu decorei da maneira que eu queria (docente).

Sendo assim, as salas temáticas foram citadas como algo que favoreceu a rotina da escola, e, conforme os depoimentos, como elas já existiram na escola e foram fechadas antes da pandemia, por questões estruturais, não retornaram a funcionar. Esse é um dado que merece reflexão e estudo, visto que também foi relatado que em outra escola, está funcionando. Ademais, é um ponto de alerta para a Secretaria de Educação repensar o retorno do seu funcionamento, pois, embora não existam mais, o fato de terem sido citadas nos parece uma experiência marcante que ficou na memória, por mudar a lógica da escola engessada. Em certa medida, essa forma de organização não é uma mera questão de infraestrutura, mas sim de distribuição dos espaços que compõem o projeto político-pedagógico.

### **5.3 O “contexto externo” (revisar falas)**

Tomando como base a perspectiva convocada do pleno desenvolvimento do estudante em diferentes etapas de vida e nas relações que estabelecem com o território, entendemos que o “contexto externo” deve ser compreendido e reconhecido como centralidade da política educacional, uma vez que estudantes e suas interações com o meio em que vivem com outras

pessoas e com o próprio conhecimento, assumem uma relação de troca de conhecimentos que resulta de uma forma independente, e a aprendizagem vai se concretizar como produto dessas relações, na qual a escola assume um elo entre a comunidade e a própria escola.

A escola do estudo de caso desta pesquisa, de acordo com informações coletadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP)/2023, situa-se numa comunidade periférica, onde as residências e o poder aquisitivo das famílias são bem variados. Segundo consta nesse documento e a partir de informações coletadas da gestão da escola, as famílias dos estudantes têm baixo poder aquisitivo, mas também têm algumas de médio poder aquisitivo e de filhos de funcionários da própria escola, ou seja, em relação às condições socioeconômica dos familiares dos estudantes encontramos um perfil diverso, com realidades distintas.

Geograficamente, ela está localizada no bairro de Candeias, na Regional 6, em uma região próxima à área de praia e, conforme informações coletadas no PPP/2023 da escola, ela atende crianças e jovens residentes na comunidade do Conjunto Residencial Dom Helder, atendendo aos bairros de Piedade e Candeias, nas Comunidades do Loreto, Santa Felicidade, Vaquejada, novos residenciais, e comunidades vizinhas, como Cajueiro Seco, Barra de Jangada e outras. Teve suas atividades educacionais iniciadas em 19 de março de 2000, oferecendo Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas quando se tornou integral, em 2013, veio a fechar o turno da EJA, iniciando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil.

Sobre o contexto externo, foi observado que o entorno da escola é constituído não só de casas populares, como também de um conjunto habitacional recém-inaugurado, com prédios de médio porte.

Destacamos algumas falas dos entrevistados da escola, a saber: equipe gestora e docentes”, sobre a comunidade local:

[...] a escola na qual nós estamos é uma escola que ainda tem muita ligação com a comunidade, apesar de nos últimos anos nós termos recebido muitos alunos de comunidades mais distantes e de bairros com um poder aquisitivo maior (equipe gestora).

[...] existe uma relação histórica da própria comunidade com a escola, essa comunidade que viu a escola crescer e a comunidade nos aceita (docente).

[...] a comunidade ficou mais calma depois da integral, porque aquele aluno que antes estudava só um turno e depois passava o dia fora, ele não fica mais fora. Ele agora está aqui dentro (docente).

[...] a principal coisa que eu sinto de impacto social da escola integral é essa mudança da realidade da comunidade. Muitos pais e mães podem trabalhar tranquilos, principalmente mães que não têm apoio familiar, que conseguem deixar a

criança aqui e ir trabalhar, que se não fosse a escola integral, não trabalharia, porque tinha que ficar com a criança (docente).

[...] a relação da comunidade aqui com a escola é muito boa, a procura é muito grande. A gente está no final de ano, o povo vai na porta querendo uma vaga aqui porque é uma escola que tem a confiança da comunidade (equipe gestora).

Podemos perceber, a partir das declarações, que a relação da escola com a comunidade é boa e existe um sentimento de confiança e parceria entre elas. Inclusive, consideram que a comunidade ficou mais calma depois da escola ter se tornado de período integral, pois confiam em deixar seus filhos, além de perceberem que ela causou um impacto social na região onde está inserida.

Nesse sentido, em relação ao “contexto externo”, podemos perceber nas declarações um discurso que indica que a escola, além de ter uma boa relação com a comunidade, é valorizada e considerada como um lugar que contribuiu para a melhoria da vida das pessoas em seu entorno, e que isso impacta diretamente na procura por matrículas, sendo considerada um endosso positivo da relação entre a comunidade e a escola.

Contudo, também foi percebido um sentimento de preocupação vindo dos sujeitos da escola (equipe gestora e docentes) de terem que atender às expectativas das comunidades próximas e essa procura deixar de garantir o atendimento das famílias locais, visto que está crescendo a entrada de crianças de outros bairros vizinhos. Inclusive, um docente declara o desejo de priorizar as vagas para os estudantes da comunidade do entorno da escola, percebe-se, com isso, uma preocupação de garantir o atendimento de crianças oriundas de famílias que pertencem à comunidade e fizeram parte da transformação da escola, como pode ser percebido na fala de um docente:

[...] eu acho que a escola integral não pode deixar para trás essa comunidade que fez parte desse processo histórico, da sua própria evolução. E, pouco a pouco, a gente percebe que muitos alunos que poderiam ser melhor assistidos estão, de certa maneira, desaparecendo desse processo (docente).

Ressalta-se que, de acordo com os estudos de Ball e seus colaboradores, para analisar uma política, o contexto externo tem grande relevância, por proporcionar uma discussão acerca das expectativas geradas pelos quadros das políticas locais (Ball, Maguire e Braun, 2016). Com isso, na interpretação dos sujeitos que estão na escola, ela está contribuindo para a transformação do seu entorno, e o fato de ser uma escola que atua em período integral está refletindo na procura de vagas e evidenciando que o trabalho que estão realizando está favorecendo a confiança da comunidade na escola.

Sobre a questão da procura por vagas na escola, o fato de ela ser de tempo integral reflete nesse interesse, como podemos observar nas declarações abaixo, feitas pela equipe gestora da escola:

[...] é fila de espera, fila de espera para se conseguir uma vaga.

[...] a procura é muito grande, a gente já no final do ano, o povo vai na porta querendo uma vaga aqui, porque é uma escola que tem a confiança da comunidade, porque eu acho que a escola precisa ser esse espaço.

[...] a principal coisa que eu sinto de impacto social da escola integral é essa mudança da realidade da comunidade.

Já no que se refere à permanência desses estudantes na Escola Integral, percebemos divergências nas falas, que indicam um sentimento tanto de satisfação quanto de crítica sobre o perfil e sentimento dos estudantes que são matriculados numa Escola de Tempo Integral e a motivação da família pelo ensino numa escola desse tipo.

Nas narrativas dos sujeitos que foram entrevistados, pode ser percebido pontos de vista ora convergentes, ora divergentes em relação à Política de Educação Integral. As falas se dividem entre a defesa e a crítica no que diz respeito aos motivos das famílias matricularem os filhos na Escola de Tempo Integral, ressaltando as seguintes motivações das famílias: a aprendizagem, a proteção social da criança e a tranquilidade para as famílias poderem trabalhar.

Tais discursos revelam interpretações distintas sobre a motivação das famílias matricularem seus filhos na Escola de Tempo Integral, tais declarações dos sujeitos entrevistados podem ser observadas nas falas a seguir, em que as equipes da Secretaria de Educação a gestão da escola interpretam que as famílias acreditam que a Escola de Tempo Integral garante a aprendizagem:

[...] a gente tem dois públicos, tem o público que vai em busca de um aprendizado, realmente, que vê que a escola integral tem (equipe gestora).

[...] teve um pai que em um e foi matricular o menino lá em outro bairro longe, porque foi onde ele conseguiu uma vaga dentro da escola integral (equipe da secretaria de educação).

Enquanto um docente interpreta que a família acredita que a escola é um lugar de proteção:

[...] mas tem outros que, infelizmente, a gente vê que põe na escola integral, que é um lugar que a criança vai passar o dia todo seguro, guardadinho, com alimentação, e que ele vai pegar só no final da tarde (docente).

Entretanto, nas próximas declarações, perceberemos a interpretação de três docentes que disseram que muitas crianças não querem ficar o dia todo na escola, inclusive, um dos docentes pontuou que, “tem coisas que precisam pensar dentro da Escola Integral”. Essa fala pode ser interpretada como um discurso de autocrítica.

[...] a família obriga aí que ele não se adapta à questão de estar o dia todo na escola, ele não se alimenta e aí é um desdobramento do pessoal da escola para poder fazer com que ele coma (docente).

[...] o estudante diz abertamente, eu não quero ficar o dia todo na escola. Então, tem coisas que a gente precisa pensar dentro da escola integral (docente).

[...] tem aqueles que não querem mesmo. Não tem o perfil de integral. Está aqui porque o pai conseguiu a vaga e obriga. Isso eu escuto de vários alunos, de vários, em todas as turmas aqui. Como eu já tenho uma certa intimidade deles falarem coisas da vida e tudo mais, tem muitos que me dizem: estou aqui porque é obrigado, estou aqui porque minha mãe trabalha (docente).

Ainda sobre as motivações que levam as famílias a colocarem seus filhos na Escola Integral, que foram percebidas nas entrevistas, apontam para a necessidade da existência de um diálogo com a comunidade, para refletir sobre qual a real finalidade da escola, de modo que seja possível superar a visão assistencialista e de transferência de responsabilidade. A partir das falas, podemos perceber que os profissionais da escola têm consciência da importância da Política de Educação de Tempo Integral para a comunidade do entorno da escola e aponta para o discurso por parte das famílias que têm a visão da escola como sendo um lugar de promover a proteção social, colocando a questão da aprendizagem e da formação humana como pano de fundo.

No tocante ao “contexto externo”, é importante destacar a relação entre as autoridades locais, ou seja, a relação da Secretaria de Educação e a escola. No que concerne à orientação, apoio e formações sobre a Política de Educação de Tempo Integral, os profissionais que atuam na Secretaria de Educação e na escola foram indagados sobre a relação entre elas. Abaixo, podemos observar as declarações que foram pontuadas separadamente, com o intuito de realizar uma comparação entre elas.

### *1. Equipe de Secretaria de Educação:*

[...] eu tenho duas pessoas que acompanham as escolas integrais, uma acompanha sete escolas e outra acompanha seis escolas, três vezes por semana. Elas vão para as escolas duas vezes por semana, elas vêm para a secretaria, ficam internas na terça-feira e na sexta-feira, elas acompanham o pedagógico, elas acompanham, na verdade, um pouquinho de tudo. Elas veem como é que estão funcionando os

projetos, porque também tem a questão dos projetos, elas veem se o horário está sendo cumprido, se a PL (horário destinado para o planejamento) do professor está sendo garantida.

[...] então, a gente está tentando organizar um documento que seja padrão para todas as escolas. Aí a gente vai trabalhar, elas mandaram as sugestões, cada uma mandou suas sugestões, e a gente vai fazer como se fosse uma consolidação do que elas mandaram.

[...] a gente tem bimestralmente uma formação que a gente chama de circuito, que a gente faz com os supervisores. O nome é circuito porque quando foi pensado foi para ser feito e foi feito dessa forma. Cada bimestre em uma escola diferente, que era para todos os supervisores conhecerem as outras escolas. Então, a cada bimestre foi feito em uma escola, até que se conhecessem todas.

## 2. *Equipe Gestora da Escola:*

[...] existe um setor que trabalha com a educação integral e existe uma formação mensal para o supervisor da escola não para o professor diretamente, mas o supervisor para ele ser o agente multiplicador então existe uma formação mensal que a supervisora faz parte. O professor da escola, ele só participa das formações de rede para a escola regular e a integral, é uma formação única, o professor da integral agora o supervisor tem sim, uma formação para ele.

[...] em termos de orientação e de acompanhamento, a gente vê que a Secretaria da Educação, eu falo pela minha experiência, ela faz um esforço de chegar em todas as escolas, com os mesmos recursos, com as mesmas cobranças, com as mesmas diretrizes. O material que eu recebia, as orientações que eu recebia, as informações que a gente tem, os e-mails institucionais que eu recebia na outra escola, eu recebo aqui. Então, assim, a gente percebe que a secretaria, mesmo que as escolas integrais, a gente tem uma escola de grandes resultados dentro do município, a gente vê como as escolas integrais se destacam, mas da secretaria com relação às escolas, seja regular ou integral, você vê que ela faz um esforço de não fazer essa distinção.

[...] uma vez na formação, a gente discutiu a questão da relação da escola e comunidade em algumas questões, que às vezes tem alguns desafios que surgem, a gente discutiu as oficinas, a gente teve colocando propostas para enriquecer já as oficinas, discute a questão da prática mesmo, da rotina, dos horários, das vivências. a gente tem um momento de troca de experiências, teve um circuito que a gente passou por todas as escolas integrais para ver como é que cada escola integral funciona.

## 3. *Docentes:*

[...] recebi orientação durante a entrevista de como deveria ser feito, me falaram basicamente que a gente precisa trabalhar a integralidade do sujeito. Esse sujeito não está aqui para passar, principalmente na educação infantil, para passar apenas o dia dentro da sala de aula ou apenas estudando e ele precisa ser trabalhado tanto no seu social quanto na sua parte física, respeitando o seu desenvolvimento, foi a orientação que me deram.

[...] em termos de formação, eu não sinto isso. Eu sinto mais generalizada. Tanto é que a formação é para todos. Ele tem o turno da manhã e o turno da tarde. Normalmente, o turno da tarde são os professores de Escola Integral, mas assim eu vejo que é uma questão mais de horário. Porque o professor trabalha pela manhã e o horário da tarde é uma questão de conveniência de horário, mas não de planejamento para a Escola Integral.

[...] sim, a gente teve durante muito tempo aqui o apoio da Secretaria da Educação em relação à horta escolar, a disponibilidade de insumos para horta, terra, sementes, uma série de coisas que a secretaria já esteve dando esse suporte. Atualmente, infelizmente não, nós estamos tendo recursos próprios nossos da escola e dos professores, a gente consegue.

[...] a gente já teve algumas formações de escola integral pela Secretaria. Aconteceram, inclusive, aqui na escola, mas elas não são frequentes. Geralmente, a nossa relação com a Secretaria da Educação é mais através da gestão. É a gestão que faz esse aporte com a gente.

Com base nas declarações, foi percebida uma questão que se destaca: a ausência de momentos coletivos que envolvam todos os profissionais que atuam na escola com a política na prática e com a Secretaria de Educação e a escola, para estudo e conhecimento dos textos da política. Notamos também uma certa divergência nas falas, pois a equipe da Secretaria tem uma visão de acompanhamento à escola, isto é, de verificação do funcionamento da política; a gestão da escola compreende que a Secretaria está realizando um acompanhamento de modo a atender todas as escolas, tanto as integrais quanto as regulares igualmente, sendo um ponto de reflexão, dado que não percebemos, nas declarações, a existência de momentos que discutam a Política de Educação Integral entre eles. Esse fato, portanto, merece reflexão, já que apresenta uma interpretação sobre como deveria ser a relação com a liderança local e de como estão sendo repassadas as informações e divulgação da Política de Educação de Tempo Integral.

A não existência de momentos de formação foi evidenciada nas falas dos docentes, que expuseram que essas ocasiões são necessárias e importantes, sobretudo, a discussão sobre os conceitos e ações que diferenciam as concepções de Educação Integral. Porém, eles não estão tendo tempo para realizar momentos coletivos para estudar, repensar, avaliar e refletir sobre a própria prática, sendo relatado que existem apenas momentos de formação sobre os Componentes Curriculares da BNCC, ou seja, não discute-se atividades para trabalhar os eixos temáticos que estão previstos no currículo das escolas integrais. A partir dessas afirmações, podemos perceber a necessidade da Secretaria de Educação proporcionar momentos de formação que vão além do currículo comum, e sim que discuta a Política de Educação Integral com seus pares, pois pode acontecer de que as ideias contidas nos textos da política se percam ao longo do tempo.

#### **5.4 Os dilemas e paradoxos das interpretações da “Educação Integral”**

A intenção neste último tópico é a de explorar as narrativas dos sujeitos que atuam com a Política de Educação de Tempo Integral dentro da rotina da escola, analisando e comparando os discursos presentes nas falas dos gestores da escola e dos docentes, para identificar os dilemas e paradoxos das interpretações sobre a Política de Educação Integral, considerando que são eles que fazem a política acontecer na prática, mesmo em e com condições adversas.

Para esta análise final, definimos algumas categorias, a partir da percepção das falas dos entrevistados, sobre qual a real função e importância da Escola de Tempo Integral, Escola de Tempo Integral com Formação Integral. Sobre a função e importância da escola, identificamos a seguintes declarações de alguns docentes:

[...] a questão, no maior tempo, de certa forma, de fazer com que essa criança não fique vulnerável a outras coisas. Eu acho que a questão da alimentação, que a gente sabe que tem famílias que têm carência de alimentos, e daí o menino, pelo menos aqui, ele tem três refeições (docente).

[...] ao tirar a criança da rua, a gente diminui a criminalidade. A gente diminui o abandono, a gente diminui a evasão, a gente diminui as violências que essa criança vive, a gente diminui a fome, a gente diminui tanta coisa (docente).

[...] dentro da escola, ele está protegido, ele está seguro, e ele está sendo desenvolvido. A alimentação integral também é muito importante para eles. Porque muitos passavam fome e a integral é o que garante, às vezes, a única alimentação que ele tem no dia (docente).

[...] porque se ele largasse de um turno só, provavelmente, a realidade dele seria outra, muitos deles já acordam do lado da violência, acontecendo do lado deles, na rua, mas como ele vem para a escola, ele não desvia, sabe que pode esquecer daquilo. Então, é um momento que ele esquece, ele não está ali, não está participando daquilo e aqui na escola a gente tem uma política de tentar o máximo possível o encaminhar para uma melhor vida (docente).

Nessas falas, identificamos um discurso de “proteção social” no que concerne à finalidade da educação, colocando a escola como um lugar que possibilita o cuidado com as crianças, tais como foram pontuados alguns recortes das seguintes declarações: “têm famílias que têm carência de alimentos, pelo menos aqui, ele tem três refeições”; “a gente diminui as violências que essa criança vive, a gente diminui a fome”; “dentro da escola, ele está protegido, ele está seguro, e ele está sendo desenvolvido”.

Ao mesmo tempo, na declaração de uma docente, notamos um discurso de “ampliação de horizontes sociais”, um reconhecimento da função da escola e a experimentação de novas possibilidades: “aqui na escola a gente tem uma política de tentar o máximo possível encaminhar ele para uma melhor vida” (docente).

Nessa perspectiva, aparece também a formação para o trabalho, sobretudo a trajetória de continuidade dos estudos, ingressando em Institutos Federais e na Universidade, no curso de Medicina - como uma dos motivos de orgulho e finalidade da educação, como podemos perceber na fala a seguir:

[...] semana passada, eu estava em uma escola e aí chegou uma ex-aluna dizendo que passou em medicina. Na hora, eu achei que, nossa, que emoção, né? Mas, veja, consegui. Entendeu? Então, a escola integral, ela realmente é o caminho para muitas escolas ali dentro (docente).

Algumas falas apontam a importância da educação para o desenvolvimento dos estudantes e a ampliação de outras expectativas de vida na sociedade. Nesse sentido, vemos o discurso do “direito à educação”, perspectiva defendida por Anísio Teixeira (1996), que foi um defensor da democratização do ensino e da pesquisa comprometida com os problemas sociais, defendendo a educação como direito de todos e não um privilégio (Teixeira, 1994) para as elites.

Ainda segundo a perspectiva teórica escolhida, (Coelho, 2009); (Leclerc e Moll, 2012); (Paro, 2009), os quais debatem sobre: jornada ampliada na educação; tempo e currículo na Escola Integral; tempos escolares; integralidade educativa; currículo da Escola Integral e saberes, esses teóricos contribuíram para identificar os discursos presentes nas interpretações e traduções dos sujeitos entrevistados.

Nesta pesquisa, outros dois discursos foram percebidos nas declarações dos entrevistados em relação ao tempo do aluno na escola, trazendo a visão de dois "modelos" ou discursos (Cavaliere, 2002, 2007, 2009): aluno em tempo integral e Escola de Tempo Integral com formação integral. Nesse sentido, identificamos os dois discursos, a partir das declarações dos sujeitos que atuam nessa política no contexto da prática. A partir disso, vejamos as declarações dos docentes no quadro (9) a seguir.

**Quadro 9** – Trechos de Falas sobre divergências da educação integral no município do Jaboatão dos Guararapes.

<b>Falas que indicam um discurso que traduz a escola numa visão de aluno em Tempo Integral</b>	<b>Falas que indicam um discurso que traduz a Escola numa visão de Tempo Integral com Formação Integral</b>
--	---

[...] lidar com a quantidade de tempo, a quantidade.

[...] para eles é só o tempo. Pra eles é só o tempo. Se você perguntar pra uma criança, qual é a diferença? Eles ficam falando, “ah, eu estudei o dia todo, eu estudei o dia todo”. [...] é como se o dia todo eles estudassem regular, porque como fica dentro da sala de aula, tá entendendo? Então, termina sendo uma escola regular o dia todo.

[...] eu acho que essa coisa de não ter muito tempo para organizar as atividades, porque é uma carga horária muito extensa, eu dou 35 aulas por semana, eu estava dando 26 antes, então, 35 aulas por semana é muita coisa.

[...] então, o que acontece? Eu sinto que eu não tenho muito tempo para pensar as aulas, aqui eu tenho que planejar em casa, e são tantas aulas que eu me sinto muito exausta mesmo.

[...] porque estar trabalhando nesse formato, o dia todo, dentro de uma sala de aula, com cadeiras e mesas, de uma organização enquadrada da maneira que é, eu não conseguiria. Eu acho uma violência contra o corpo dos alunos, sendo bem sincera.

[...] eu penso no integral não apenas no tempo que a criança passa aqui, esse tempo de manhã e tarde na escola, mas também uma formação que pensa no indivíduo como um ser múltiplo ali, em toda a sua totalidade.

[...] na verdade, a visão da escola integral não é integral do dia todo, é integral de integralidade. A criança não vai trabalhar só a história matemática, ela vai trabalhar receitas, vai pra uma cozinha cozinhar, ela vai ter um local onde ela vai fazer artesanato, ela vai ter um lugar onde ela realmente vai praticar os esportes, de forma de ter capoeira, até como acontecia no Mais Educação, antigamente.

[...] eu acredito que quando a gente pensa numa educação integral, pra formar uma pessoa, um cidadão integralmente, eu acredito que ela precisa ter acesso a algumas outras coisas, por exemplo, aula de música com instrumentos, aulas, coisas bem dinâmicas mesmo.

[...] o tempo realmente é a mais, mas eu vejo que há uma preocupação na formação do estudante, formação para a vida mesmo. Ele vai ter a formação acadêmica, ele vai ter uma formação para a questão da vida profissional dele, mas há uma preocupação para a vida, para a formação de valores, a formação do indivíduo.

[...] a integralidade é muito mais do que juntar alunos em um único espaço em um turno extensivo. Então, é trabalhar diversos conceitos e expandir essa escola que eu vejo como um legado, o legado normalmente da escola integral para formar esse aluno que consiga ver o mundo de uma maneira mais ampla, de uma maneira maior. E eu acho que a integralidade de uma escola tem esse caráter também, de fazer esse indivíduo mais múltiplo de uma parcela desse grande conglomerado chamado sociedade.

[...] então, eu acho que o papel principal da escola integral é esse, é formar esse cidadão

	<p>que dentro desse espaço chamado escola integral, ele vai ter a oportunidade de ver questões não só específicas, mas questões que a gente amplie esse conhecimento de mundo. Então, a escola integral conseguindo fazer esse papel, eu acho que já consegue alcançar o norte pelo qual ela foi criada.</p>
--	--

Fonte: Autora (2024).

Como apontam as falas, a questão da organização do tempo é um elemento que reflete diretamente no currículo e na rotina da escola. Assim, dentre os modelos de organização do tempo, podemos perceber uma contradição nas falas, dado que mesmo com a ampliação do tempo, não existe tempo para refletir sobre a prática. Nas falas de docentes, aparecem esse "cansaço".

Nesse caso, ao analisar essas últimas declarações, podemos perceber como a política está acontecendo, que modelo eles acreditam ser o ideal e o que falta para acontecer. A seguir, destacamos algumas declarações que apresentam o discurso de defesa da escola na garantia do tempo de formação humana.

[...] na minha cabeça teoricamente eu tinha uma ideia, né? E, na prática, eu vi que é um pouquinho diferente do que eu imaginava ser uma escola que oferecia tempo integral, onde as crianças passavam o dia. Então, assim, eu vim com a ideia de escola onde as crianças iam fazer diferentes tipos de atividades, passando por experiências práticas, realmente, onde a escola ia ter condições de oferecer a esses alunos aulas dinâmicas, aulas diferenciadas (docente).

[...] deveria ter um laboratório onde eles fossem pintar, cortar as coisas, fazer corte e colagem (docente).

[...] minha neta mora na Itália, então, eu fui na escola da minha neta, que lá não tem esse sistema, quem é rico vai para a escola particular, todos estudam na escola pública. Então, eu fui lá na integral de lá, quando minha neta entrou, ela foi numa salinha, escolher a hora do almoço, em que sala ela gostaria de ficar: a biblioteca, no descanso, na TV, ou na recreação, ou nos jogos, elas podem escolher os espaços (docente).

[...] precisa de pessoas para dar atenção a essas crianças na hora do almoço, na hora do lanche, não tem essa pessoa, quem fica é a gestora da escola, pois nós também estamos em hora de almoço (docente).

[...] eu queria mais formação, sempre nessa linha da questão da educação integral, desse olhar mais humano. Eu acho que quanto mais alimentar a ideia do que se propõe a escola, ter esses encontros formativos, trocas de ideias, trocas de experiências, dentro da proposta, eu acho que seria bacana (docente).

[...] eu acho que para manter uma proposta como a gente pensa, de uma escola para integralidade, eu acho que é necessário ter formações que tenham esse olhar, sabe? Esse olhar mais completo de uma escola (docente).

[...] acho assim, todas as escolas deveriam ter uma outra lógica, mas a integral, justamente por ser o dia todo aqui, essas crianças tinham que estar se movimentando de maneiras diversas, porque aí você vê o quanto elas ficam ansiosas (docente).

[...] eu sinto falta de ter oficinas ou projetos que misturem mais as turmas, sabe? Porque é chato, a gente faz um projeto e é com aquela turma em si. Só que nem todos os alunos vão ter o mesmo interesse naquela temática. Eu acho que ia ser legal ter propostas em que a turma não seja só o nono A, seja o nono A com alguém, alguns alunos do sétimo, alguns alunos do sexto, sabe? Ter uma coisa, assim, mais bagunçada, mais misturada, até porque, a convivência deles com faixas etárias diferentes é muito rica. Isso é uma coisa que eu gosto muito daqui, de ter os três segmentos: ter os alunos do nono ano e ter os alunos do primeiro, do infantil (docente).

Para tanto, foi identificado esses dois discursos nas falas, mas também foi percebido nas declarações que os sujeitos que atuam na política, principalmente os docentes, estão vivendo um dilema, que é o de compreender como deveria ser a educação numa perspectiva de formação integral e não conseguir desenvolvê-la na prática.

Outro dilema percebido nas declarações dos entrevistados, em especial dos docentes, foi a questão do tempo do professor para planejar suas atividades. Sobre esse tema, destacamos as seguintes declarações:

[...] esse ano foi terrível, esse ano e o ano passado um pouco, mas esse ano foi terrível, esse ano, como a gente tem um déficit de professor, precisaria ter mais um ou dois professores aqui, em qualquer uma das áreas, para desafogar. Meu horário ficou completo, completo de segunda a sexta. Ou seja, na sexta-feira, eu tenho a minha formação que é à tarde. Na terça-feira, a gente tem a pesquisa orientada, na prática, seria aquele horário que a gente conversa sobre as coisas da escola (docente).

[...] então, aqui na escola, esse ano, não estou planejando nada. Se somar, aqui dá o quê? Quarenta e cinco... Quarenta e quatro aulas eu estou dando. Eu acho que são trinta e duas, eu acho mesmo, por semana. E eu coloco os quarenta e quatro porque eu considero que a hora da pesquisa orientada está valendo como aula, como eu estou trabalhando e a formação também, eu coloco como aula, que é o horário que eu vou lá para a formação. Quando não, ficar aqui na escola fazendo alguma coisa a respeito. Então, sair para pesquisar alguma coisa (docente).

[...] a gente tem mais tempo dentro da escola, e ao mesmo tempo a gente não tem, porque a gente está o tempo todo dentro da escola, a gente está trabalhando, a gente está desenvolvendo os projetos, mas a gente não tem tempo de conversar com o colega do lado. A gente tem mais tempo, mas ao mesmo tempo não tem, porque a gente não para. A escola integral é viva, é corrida (docente).

Como apontam as falas, o tempo que é destinado ao planejamento do professor, o qual denominaram como sendo algo que “faz parte da organização do trabalho deles”, por ser uma escola que ampliou o tempo, sobretudo o tempo do professor para planejar, não está acontecendo de forma adequada. Ou seja, de acordo com seus discursos, esses profissionais

vivem um paradoxo por não estarem conseguindo ter tempo na escola para planejar, mesmo sendo algo previsto e instituído pelo Programa de Escola de Tempo Integral.

Dessa forma, a falta de tempo para o planejamento gera frustração e a compreensão de que devido às limitações e desafios, mesmo essa escola sendo considerada como uma das melhores de infraestrutura (autodeclarado nas entrevistas), os docentes não estão conseguindo garantir um currículo integrado. Ainda assim, as falas foram permeadas de muita vontade de que fosse oferecida uma formação humana em todos os aspectos, garantindo a integralidade, afetividade, segurança e ampliação dos horizontes para os estudantes. Sendo assim, as diversas ausências levam críticas, mas também um processo de assimilação (não vislumbram possibilidade de resistência). Nas falas, os entrevistados reconhecem que não estão conseguindo garantir plenamente a perspectiva de formação integral e sinalizam para a necessidade de formação específica sobre Educação Integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na Política de Educação Integral como política pública das escolas brasileiras é refletir sobre o processo de requalificar as práticas, tempos e espaços educativos, vinculados à própria vida. Uma construção que exige, principalmente, um olhar atento e cuidadoso da realidade de cada comunidade educativa, incentivando a atenção para constantes reformulações. Portanto, esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre cada um dos achados, mas sim qualificar o debate para a afirmação de uma Política de Educação Integral, e, assim, contribuir para a reinvenção da Política de Educação no Município do Jaboatão dos Guararapes.

Pesquisar e refletir sobre a Política de Educação Integral em Jaboatão dos Guararapes, mais precisamente em uma Escola de Tempo Integral da rede, surgiu de questões que me inspiraram e estão inseridas no meu cotidiano de educadora, no papel de agente, no processo de construção da política no âmbito da Secretaria de Educação. Posteriormente, com a aquisição de elementos teóricos, percebi-me pesquisadora e com a necessidade de retomar e analisar a prática atual na escola após 10 anos de sua implementação. Nesse sentido, partindo da análise da política, percebi a relação com os escritos de Stephen Ball e colaboradores, pois seus estudos, tanto do Ciclo de Política quanto de Atuação na Política, serviu de inspiração para esta pesquisa.

Ressalta-se que a Política de Educação de Tempo Integral do Município do Jaboatão dos Guararapes foi criada há 10 (dez) anos e, para fundamentar essa análise, foram escolhidas referências teóricas que, inclusive, identificamos algumas como parte da construção da política, dado que são autores que consideramos referência sobre os conceitos estruturantes desse estudo: **Política Educacional**, (Azevedo, 2001; Ball, Maguire e Braun, 2016); Ball e Mainardes, 2011); **Abordagem do Ciclo De Políticas** (Ball e Mainardes, 2011; Mainardes, 2006); **A Teoria De Atuação** (Ball, Maguire e Braun, 2016) e, **Educação Integral** (Cavaliere, 2002,2007,2009; Coelho, 2009; Leclerc e Moll, 2012; Paro, 2009; Ribeiro, 1986 e Teixeira, 1955, 1959). Dentre todos eles, destacamos a obra “Como as Escolas Fazem a Política”, de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, 2016).

Na conclusão desta pesquisa, foram verificados elementos da existência das influências dos Programas indutores da Política de Educação Integral, como: o Programa Mais Educação (programa federal, extinto em 2019) e também o Programa de Educação Integral, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Entretanto, verificamos três mudanças, mas que duas foram realizadas para atender, segundo declarações, as solicitações

das escolas: a criação da pesquisa orientada e uma alteração no Art. 14 da Lei Municipal nº 849, que versa sobre o afastamento dos docentes por motivo de saúde. Contrapondo algumas realidades que destacavam que os docentes não participam da construção ou reformulação dos documentos que regem as políticas educacionais e o currículo das redes de ensino.

Entretanto, com base nos elementos achados, foi constatado que existem poucos ou quase nenhum momento coletivo para estudo e conhecimento dos textos da política, um ponto que merece reflexão, por ser considerado fundamental para a apropriação dos conceitos e para a construção dos princípios orientadores da Política de Educação Integral. Destacamos ainda que, ao analisar o depoimentos dos sujeitos, percebemos que eles compreendem as concepções presentes no texto da política, sobretudo nos conceitos e ações que diferenciam as concepções de Educação Integral, porém, reconhecem que não existem espaços e tempos para a realização de momentos coletivos para estudar, repensar, avaliar e refletir sobre a própria prática, e que os momentos de formação não contemplam discussões sobre a formação integral, tampouco sobre a própria concepção de Educação Integral existente nos textos da política, dado que traz uma preocupação na qual as ideias contidas nos textos da política possam se perder ao longo do tempo.

Em relação à questão da ampliação do tempo, foi percebido que os profissionais acreditam que contribui para uma aprendizagem mais significativa, que oportuniza o acesso dos estudantes a interações e atividades diversificadas, sendo fundamental para a busca de estratégias de enfrentamento às desigualdades. Contudo, eles reconhecem não estarem conseguindo garantir plenamente essa atuação pedagógica numa perspectiva de formação na integralidade. Na nossa percepção, essa já pode ser uma das consequências da falta de momentos coletivos que oportunizem o estudo sobre como trabalhar os tempos e espaços educativos, vinculados com a própria vida para uma formação na integralidade dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto, a partir dos achados desta pesquisa, podemos perceber que a ampliação do tempo pode não garantir a integralidade dos conhecimentos, sendo necessário uma mobilização de esforços e vontade política dos gestores públicos para oferecer à escola a estrutura necessária para a organização de um currículo que possibilite as condições que assegurem uma Educação Integral na perspectiva do exercício das habilidades e desenvolvimento humano e social, especialmente no que se refere à parte diversificada do currículo, no sentido de contribuir para fomentar a intersetorialidade.

Assim, os achados desta pesquisa sinalizam a importância de uma Escola em Tempo Integral, pois mesmo com todas as limitações, desafios de infraestrutura e de organização curricular, condições de trabalho, tempo de aprendizagem e tempo do professor para

acompanhar as trajetórias dos estudantes, a política está acontecendo, mas necessita de ajustes e resolução de problemas que precisam ser reconhecidos, enfrentados e resolvidos coletivamente.

Nesse sentido, concluímos que as formações com foco na Educação Integral, que discutam a própria política e o currículo numa concepção integradora, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, que garanta a formação dos sujeitos nas suas múltiplas dimensões, é muito importante, tendo em vista que essas formações podem manter viva a ideia de uma Educação Integral. Destacamos que o currículo tem que ser resultado de uma reflexão coletiva que construa sentido e significado à prática, só que, para isso, faz-se necessário existir, tanto dentro da escola quanto com a Rede de Ensino, um ambiente colaborativo para uma permanente formação e construção desse currículo, que precisa integrar os conhecimentos necessários para uma formação humana.

Para finalizar, é importante ressaltar que fazer a Política de Educação Integral no Brasil, principalmente na escola, não é fácil, pois são muitos desafios a enfrentar e questões que precisam ser consideradas e revisitadas como agenda de incidência e apoio à sensibilização e formação dos envolvidos. Isso significa também que é necessário discutir sobre questões que são cruciais para a execução da Política de Educação de Tempo Integral, tais como: currículo integrado (atividades culturais, esportivas e sociais); infraestrutura escolar; profissionais de apoio; formação pedagógica específica; articulação escola/território; intersetorialidade; utilização de espaços e de recursos.

Ainda cabe registrar que a pesquisa suscita sugestões para futuras investigações (recomendações de estudos futuros), que merecem aprofundamento nessa ou em outra Escola de Tempo Integral na Rede de Ensino pesquisada, a exemplo do currículo da Educação de Tempo Integral, dos efeitos da política na vida dos estudantes e do trabalho docente na Escola de Tempo Integral. Com essas possibilidades, surgiu a ideia de investigar a proposta das salas temáticas, que, segundo informações, funcionam em outra Escola de Tempo Integral da Rede de Ensino do município do Jaboatão dos Guararapes. Por fim, destaca-se que como a pesquisa foi realizada em apenas uma escola, ela pode não retratar a realidade de toda a política nesta Rede de Ensino, podendo existir outras questões a serem investigadas.

## REFERÊNCIAS

A escola parque da bahia: Experiência pedagógica pioneira no Brasil. Disponível em: <<http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2024.

ALBUQUERQUE, R. F. de. **A educação integral em Jaboatão dos Guararapes**: contextos de uma política pública educacional – 2017.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, C. W. C.; BARCELOS, R. G.; CÉLIA, L. dos S.; MOLL, J. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 421– 440, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-66468>>. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/1vaN51ikWHNqBo\\_m9NZ-1XWg68KcB9t2p/edit](https://docs.google.com/document/d/1vaN51ikWHNqBo_m9NZ-1XWg68KcB9t2p/edit)>. Acesso em: 28 abr. 2024. Acesso em: 26 maio. 2023.

ARRETCHE, Martha. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In RICO, Elizabeth (org.) Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo, Cortez, 1998.

AZEVEDO, J. de. **A educação como política pública**. -2. Ed. Ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; Vol. 56).

BALL, S. J. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. Discourse: studies in the cultural politics of education, v. 13, n. 2, p. 10-17, abr. 1993. DOI: <10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 20 de dez. 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Z. J.; RODRIGUES, C. M. L. Controvérsias do programa novo mais educação: contexto de formulação e interpretações na escola. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 2, p. p.182–208, 30 Ago 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p182-208>>. Acesso em: 29 abr 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEVIDES, M. V. de M. Educação para a democracia. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política [online]. 1996, n. 38. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>>. Acesso em: 14 mar. de 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Lex:** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.  
\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. INEP. (org.). **Estatísticas Censo Escolar**. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, MEC/Secad, 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseduacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf)>. Acesso em:

CAVALIERE, A. M. V. Quantidade e Racionalidade do Tempo de Escola: Debates no Brasil e no Mundo. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Tempo De Escola E Qualidade Na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, 22, n.80, p.83-96, abr.2009.

FERREIRA, R. de S. A. **O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2018.



MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação. **Undime**, 17 mar. 2020. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo De Múltiplas Faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M C. de S; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 40, 2018 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>>. DOI: <<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>>. Acesso em: 14 dez 2023.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Tradução . Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2009. Acesso em: 07 mar. 2024.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções De Educação Integral Em Propostas. De Ampliação Do Tempo Escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz De Fora, V. 16, N. 1, Jan./Jun. 2014.

RIBEIRO, D. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Block, 1986.

RODRIGUES, C. M. L.; VIANA, L. R.; FIGUEREDO, M. N. L. A abordagem do ciclo de políticas em questão. In: Ana Cristina Brito Arcoverde. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas no Capitalismo Globalizado: para que? para quem?**. 1ed. Recife-PE: Editora UFPE, 2015, v. 1, p. 135-152.

RODRIGUES, C. M. L. O plano de ações articuladas (Par) Em municípios do nordeste: Pretextos, Proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.292-306, Maio a Agosto de 2013 ISSN 1983-1579. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/17151/9770>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

**SAIBA quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do MEC**. Ministério da Educação. Brasília, 26 fev. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20das%20Escolas,%2C%20did%C3%A1tico%2Dpedag%C3%B3gica%20e%20administrativa>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. LEGADO EDUCACIONAL DO REGIME MILITAR **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 291. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Acesso em: 05 abr 2024.

SILVA, R. R. D. da, e SCHERER, R. P. Políticas de educação integral no Brasil do século XXI: Metapesquisa da produção científica publicada em periódicos (2001-2020). **Education Policy Analysis Archives**, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7656>>. Acesso em: 24 fev 2023.

SILVA, T. D. L.; SILVA, E. M. Mas o que é mesmo Corpus? Alguns Apontamentos sobre a construção de corpo de pesquisa nos estudos em administração. In: XXXVII Encontro da ANPAD, 37., 2013. **Anais**. Rio de Janeiro, 2013.

TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27.

TEIXEIRA, A. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n. 85, dez 1959. p. 1-2.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação e amp; Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 4, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84893>. Acesso em: 24 abr 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS- LÓCUS DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES**

**Tema:** COMO A ESCOLA ESTÁ FAZENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE.

**Pesquisador responsável:** Edilange Batista Galvão

**Orientadora:** Prof.ª Dra. Cibele Lima Rodrigues

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

#### **Objetivos**

##### Geral:

Compreender como os gestores e professores da escola municipal, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes interpretam/traduzem a Política de Educação Integral.

##### Específicos:

- 1-Analisar o contexto que influenciou a formulação do Programa de Educação de Tempo Integral do município;
- 2-Discutir o contexto político atual que influencia a Política de Educação Integral da Secretaria de Educação do município;
- 3- Compreender como a gestão e corpo docente traduzem e interpretam essa política tendo como referência os documentos oficiais.

#### **FORMULÁRIO DA ESCOLA**

1. Quais as etapas ofertadas?
2. Qual o quantitativo de profissionais lotados na escola?  
  
Docentes contratados: \_\_\_\_\_  
Docentes efetivos: \_\_\_\_\_
3. Qual o quantitativo de docentes lotados na escola por etapa de ensino?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 4. Quantitativo de turmas e estudantes matrícula em 2023:

**Educação Infantil**

Turmas: \_\_\_\_\_

Estudantes: \_\_\_\_\_

**Anos Iniciais**

Turmas: \_\_\_\_\_

Estudantes: \_\_\_\_\_

**Anos Finais**

Turmas: \_\_\_\_\_

Estudantes: \_\_\_\_\_

Total de turmas: \_\_\_\_\_ Total de Estudantes: \_\_\_\_\_

## 5. Quem faz parte da equipe Gestora?

---

---

---

## 6. Qual a infraestrutura disponível? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

## 7. Como é a organização do currículo? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

## APÊNDICE B- ROTEIROS DAS ENTREVISTAS - SUJEITOS DA PESQUISA

### ROTEIRO ENTREVISTA EQUIPE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1-Ficha de Identificação: Entrevistado (a).		
I- Nome Completo:		
II - Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	III - Idade:	IV - função:
V – Cor/raça: <input type="checkbox"/> branco; <input type="checkbox"/> pardo; <input type="checkbox"/> preto; <input type="checkbox"/> amarelo; <input type="checkbox"/> indígena;	VI – Naturalidade:	

1. Como funciona o processo de inclusão regular no Programa de escolas de tempo integral?
2. Existe alguma dificuldade em ampliar as escolas de tempo integral? Quais?
3. Como a Secretaria de Educação acompanha o Programa de Educação Integral? que diferenças entre as escolas de ensino regular e de tempo integral? Existe alguma avaliação interna?
4. Existe alguma evidência de resistência individual ou coletiva acerca do Programa por parte de algum segmento da Rede Municipal?
5. Como ocorreu o processo de implementação da política de Educação Integral em Jaboatão dos Guararapes pela secretaria de educação?
6. As mudanças no Programa quais foram? Por que aconteceram?
7. Que diferenças entre as escolas de ensino regular e de tempo integral? Existe alguma avaliação interna?

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DA EQUIPE GESTORA

1-Ficha de Identificação: Entrevistado (a).		
I- Nome Completo:		
II - Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	III - Idade:	IV - função:
V – Cor/raça: <input type="checkbox"/> branco; <input type="checkbox"/> pardo; <input type="checkbox"/> preto; <input type="checkbox"/> amarelo; <input type="checkbox"/> indígena;	VI – Naturalidade:	

1. Quanto tempo trabalha na Educação Integral em Jabotão?
2. Quais motivos levaram você a trabalhar com/na Escola de Tempo Integral?
3. Como é o cotidiano das aulas? (quem organiza? como?)
4. Existem diferenças entre esta escola (de tempo integral) e outras escolas do ensino regular que você já trabalhou? quais? dá um exemplo para que eu possa entender melhor
5. Existe uma orientação diferenciada por parte da gestão e da coordenação pedagógica ?
6. Como você avalia essa diferença entre o ensino regular e o tempo integral ? (quais vantagens e desvantagens do tempo integral?)
7. E para os alunos? Existe diferença entre tempo integral e parcial?
8. A secretaria oferece quais suportes a escola que funciona em tempo integral?
9. Como se dá essa relação com a secretaria? Existem formações? Existem espaços de discussão
10. Quais desafios em relação ao seu trabalho aqui nesta escola de tempo integral?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES( Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais)**

I-Ficha de Identificação: Entrevistado (a).		
I- Nome Completo:		
II - Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino	III - Idade:	IV - função:
V – Cor/raça: ( ) branco; ( ) pardo; ( ) preto; ( ) amarelo; ( ) indígena;		
IX – Naturalidade:		

1. Qual é a sua situação funcional?  
( ) contrato efetivo ( ) efetivo  
Carga horária diária: \_\_\_\_\_
2. Quanto tempo trabalha na Educação Integral em Jabotão? \_\_\_\_\_
3. Quais motivos levaram você a trabalhar com/na Escola de Tempo Integral?
4. Quanto tempo você tem para atividades fora de sala de aula?(docente)

Trabalho coletivo: \_\_\_\_\_

Trabalho Individual: \_\_\_\_\_

5. Como você planeja suas aulas ?
6. Como é o cotidiano das aulas? (quem? como?)
7. Existem diferenças entre esta escola (de tempo integral) e outras escolas do ensino regular que você já trabalhou? quais? Dá um exemplo para que eu possa entender melhor.
8. Existe uma orientação diferenciada por parte da coordenação pedagógica?
9. Como você avalia essa diferença entre o ensino regular e o tempo integral ? (quais vantagens e desvantagens do tempo integral?)
10. E para os alunos? Você percebe diferenças entre alunos nesta escola de tempo integral e do ensino regular? Poderia dar exemplos?
11. A secretaria oferece quais suportes a escola que funciona em tempo integral
12. Como se dá essa relação com a secretaria? Existem formações? Existem espaços de discussão?
13. Quais desafios em relação ao seu trabalho aqui nesta escola de tempo integral?

## APÊNDICE C- CARTA DE ANUÊNCIA



**PREFEITURA MUNICIPAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Edilange Batista Galvão para desenvolver o seu projeto de pesquisa **“COMO A ESCOLA ESTÁ FAZENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE”**, na Escola Municipal de Tempo Integral José Rodovalho. O projeto está sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, cujo o objetivo geral é compreender como os gestores e professores da escola municipal, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes interpretam/traduzem a Política de Educação Integral, visando também analisar o contexto que influenciou a formulação do Programa de Educação de Tempo Integral do município, discutir o contexto político atual que influencia a Política de Educação Integral da Secretaria de Educação do município para compreender como a gestão e corpo docente traduzem e interpretam essa política tendo como referência os documentos oficiais. No contexto de uma escola da Rede Municipal de Ensino da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes, no período entre os anos letivos de 2023 e 2024.

Jaboatão dos Guararapes, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2023

---

Nome completo do responsável pela assinatura(Secretaria Municipal de Educação)

---

Assinatura e carimbo do responsável pela assinatura(Secretaria Municipal de Educação)

## Apêndice D - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (TLC)



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### Dados de identificação

##### Título do Projeto:

COMO A ESCOLA ESTÁ FAZENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE.

##### Pesquisador Responsável:

EDILANGE BATISTA GALVÃO

Telefone: 81999896640

RG: 5195705

##### Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Telefones para contato: ( ) \_\_\_\_\_ - ( ) \_\_\_\_\_ - ( ) \_\_\_\_\_

Nome do participante:

Idade: \_\_\_\_\_ anos

O Sr. (\*) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de Mestrado, cujo o título é "COMO A ESCOLA ESTÁ FAZENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE".

Este projeto tem como objetivos: Compreender como os gestores e professores da escola municipal, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes interpretam/traduzem a Política de Educação Integral; Analisar o contexto que influenciou a formulação do Programa de Educação de Tempo Integral do município; Discutir o contexto político atual que influencia a Política de Educação Integral da Secretaria de Educação do município; Compreender como a gestão e corpo docente traduzem e interpretam essa política tendo como referência os documentos oficiais.

Esclarecemos que para alcançar esses objetivos, iremos realizar entrevistas, pelas quais a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.

Informamos também que está garantido a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, assim como o uso dos dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos e que os dados dessa pesquisa serão mantidos em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

## APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM



### AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, \_\_\_\_\_, diretora da escola \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa com o título: **COMO A ESCOLA ESTÁ FAZENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE**, pela mestrandia Edilange Batista Galvão do Mestrado Acadêmico em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, sob orientação da Professora Doutora Cibele Maria Lima Rodrigues.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar atuação dos docentes na Política de Educação de Tempo Integral do Programa de Tempo Integral do Município do Jaboatão dos Guararapes em escola municipal municipal do ensino fundamental.

Para a pesquisa será necessário realizar entrevistas com: a equipe de gestão (os(as) gestores(as) das escolas em tempo integral e supervisores(as); e, professores(as) de cada escola e que acompanham o Programa na Rede Municipal. Por questões éticas, os(as) sujeitos(as) que serão entrevistados durante a pesquisa, não serão identificados por seus nomes neste trabalho, sendo utilizados outra forma de nomenclatura para indicar a fala dos sujeitos (a exemplo: Profa 1; Profa 2; ou nomes fictícios) para que não causa constrangimento ou exposição indevida aos envolvidos, assim como o nome da escola, conforme solicitado será preservado.

Serão utilizadas gravações de áudio, além de anotações no caderno de campo, a partir da observação participante, como também registros fotográficos dos espaços pesquisados. No momento da observação, não será realizada nenhuma interferência no trabalho pedagógico, pois o intuito é observá-los nas suas atividades habituais. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incômodo ou desconforto para os docentes, ao longo da investigação.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância, pois, possibilitará relevantes contribuições para os sujeitos pesquisados, para a instituição escolar, como também para a

secretaria de educação, pois terão um diagnóstico de como está o trabalho docente no contexto da escola de tempo integral, assim poderá ser observado como está sendo efetivada a política educacional proposta em tal projeto. Nesse sentido, ao final da pesquisa os resultados encontrados poderão servir de base para que os sujeitos pesquisados possam refletir sua práxis pedagógica, ao passo que também proporcionará uma avaliação do referido projeto no município.

O conhecimento dos resultados da pesquisa poderá ser obtido através do contato pessoal com a pesquisadora responsável e, caso seja do seu interesse, os resultados da pesquisa em geral serão publicados em revista especializada. A escola não será identificada quando o material da pesquisa for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

A pesquisadora e sua orientadora se colocaram à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Por estar ciente dos objetivos e importância da pesquisa, autorizo a referida pesquisadora, a frequentar a escola, para realização dos registros necessários para o desenvolvimento da pesquisa, bem como autorizo a instituição a fornecer à pesquisadora os dados que forem necessários.

Jaboatão dos Guararapes, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Gestor(a) da Instituição

## ANEXO I - LEI MUNICIPAL N.º 849/2013 QUE CRIA AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SEDES**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO – SEE**

### Lei n.º 849/2013

**EMENTA:** Cria o Programa de Escolas de Tempo Integral no âmbito do Município do Jaboatão dos Guararapes e dá outras providências.

**O PREFEITO DO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelos incisos IV, V e VII do artigo 65 da Lei Orgânica do Município, faz saber que o Poder Legislativo aprovou e eu sanciono a seguinte lei;

**Art. 1º.** A presente Lei cria, no âmbito do Município do Jaboatão dos Guararapes, o Programa de Escolas de Tempo Integral, vinculado a Secretaria Executiva de Educação, que tem por objetivo estender e implantar, progressivamente, o quantitativo de 36 (trinta e seis) Escolas Municipais de Tempo Integral, no período de 2013 a 2016;

**Art. 2º.** São objetivos específicos do Programa de Escolas de Tempo Integral:

I - ampliar o tempo de permanência dos estudantes na Escola para um período de 8 (oito) horas diárias, sendo, no mínimo, 7 (sete) horas em atividades pedagogicamente orientadas;

II - ampliar o currículo escolar com atividades nos campos da cultura e artes, esporte e lazer, direitos humanos, educação ambiental, inclusão digital, saúde e sexualidade, investigação científica, educação econômica e comunicação, uso de mídias de forma articulada, promovendo o modelo de educação integral;

III - prover a adequação da infraestrutura física necessária para o funcionamento de Escolas Municipais em tempo integral;

IV - prover as Escolas Municipais de Tempo Integral de equipamentos e recursos tecnológicos necessários para a proficiência pedagógica e eficácia da gestão.

V – promover a adequação da jornada de trabalho dos Professores 1 e Professores 2, em exercício da docência, dos Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral;

VI – oferecer Formação Continuada em rede e em serviço para o corpo docente, Supervisores Escolares e Gestores Escolares e em serviço para o Grupo Ocupacional de Apoio Administrativo ao Magistério;

VII - manter a estabilidade entre o fluxo escolar dos estudantes e a idade;

VIII - ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de acordo com as metas estabelecidas pela Secretaria Executiva de Educação.

**Parágrafo único** - As Escolas Municipais de Tempo Integral incorporarão as inovações pedagógicas e gerenciais do Programa de Escolas de Tempo Integral.

**Art. 3º.** As Escolas Municipais de Tempo Integral funcionarão de segunda a sexta feira, em dois turnos consecutivos e interligados pedagogicamente, sendo estes, manhã e tarde, com 4 (quatro) horas de duração cada um, totalizando um período integral de 8 horas diárias atendendo crianças e adolescentes do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, assegurado a oferta do almoço e do lanche aos estudantes.

**§ 1.º** Os turnos da manhã e da tarde funcionarão com desenvolvimento do Currículo Básico do Ensino Fundamental articulado com ações curriculares, denominadas Oficinas Curriculares, aliando teoria e prática, envolvendo os educadores no processo de execução das aulas tanto do currículo básico quanto do currículo diversificado.

**§ 2.º** A execução das ações, planos e projetos desenvolvidos nas Escolas Municipais de Tempo Integral será supervisionada pelo Grupo Gestor de Educação Integral.

**Art. 4º.** Para efeitos da presente Lei, entende-se por:

I – Escolas Municipais de Tempo Integral:

a) as Unidades de Ensino Fundamental de Período Integral, abrangidas por conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios, com regulamentação prevista em normas específicas, as quais têm por finalidade, ampliar o tempo de permanência dos estudantes na Instituição de Ensino, garantindo-lhe desenvolvimento integral.

II – Desenvolvimento Integral:

a) consideração das dimensões socioemocionais e culturais dos estudantes, bem como o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho em todo o processo de ensino e aprendizagem.

III – Projeto Pedagógico de Educação Integral:

a) documento elaborado e coordenado pela Secretaria Executiva de Educação, em consonância com os marcos legais que regulamentam a ampliação da jornada escolar.

**IV - Projeto Político Pedagógico:**

a) documento elaborado coletivamente pelos diversos segmentos da comunidade escolar, que define a identidade da escola e estabelece estratégias, metas e avaliações de resultados, buscando soluções para os problemas diagnosticados, para que a Unidade de Ensino ofereça educação de qualidade com êxito.

**V – Grupo Gestor:**

a) Equipe formada por integrantes da Secretaria Executiva de Educação com representatividade da Gerência de Ensino, Gerência de Gestão Educacional, Gerência de Planejamento e Gerência Administrativa Setorial.

**Art. 5.º** O Grupo Gestor de Educação Integral a que se refere o inciso V, do Artigo 4º, será nomeado através de portaria do Secretário Executivo de Educação e formado, preferencialmente, por representantes da Gerência de Ensino, Gerência de Gestão Educacional, Gerência de Planejamento e Gerência Administrativa Setorial, todas integrantes da Secretaria Executiva de Educação, podendo também ser composto, em caráter permanente ou temporário, por integrantes de outros setores e instituições cujas atividades se encontrem relacionadas aos fins previstos nesta Lei.

**Art. 6.º** Compete ao Grupo Gestor:

I - aprovar os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Municipais de Tempo Integral;

II – acompanhar o cumprimento do calendário escolar;

III - acompanhar a execução dos Projetos desenvolvidos nas Escolas Municipais de Tempo Integral;

IV - avaliar os resultados das Escolas Municipais de Tempo Integral a partir de critérios e indicadores de proficiência constantes no projeto pedagógico de Escolas de Tempo Integral;

V - definir quais as Unidades de Ensino que participarão do Programa das Escolas de Tempo Integral, de acordo com as metas e as diretrizes políticas administrativas da Gestão Municipal;

VI – estabelecer metas de desempenho das Escolas de Tempo Integral, em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional;

VII – realizar, anualmente, a Avaliação de Desempenho dos docentes, bem como de cada membro da equipe gestora da escola.

**Art. 7.º** A estrutura organizacional das Escolas Municipais de Tempo Integral será denominada de Equipe Gestora Escolar e terá em sua composição as seguintes funções:

I – Gestor Escolar;

II – Supervisor Escolar;

III – Secretário Escolar;

**§ 1º.** As funções constantes nos incisos deste Artigo serão exercidas, exclusivamente, por ocupantes do Grupo Ocupacional do Magistério Municipal, com exceção da função de Secretário Escolar que poderá ser desempenhada por Agente em Administração Escolar.

**§ 2º.** Cada Escola Municipal de Tempo Integral terá o quantitativo de:

I – 01 (um) Gestor Escolar;

II – 01 (um) Supervisor Escolar;

III – 01 (um) Secretário Escolar.

**Art. 8º.** O corpo docente das Escolas Municipais de Tempo Integral será composto, prioritariamente, pelos professores já lotados nas referidas Unidades de Ensino, desde que apresentem disponibilidade de horário para cumprir a carga horária específica exigida.

Parágrafo único – Os critérios inerentes à lotação de Professores 1 e Professores 2, não lotados nas Escolas Municipais de Tempo Integral, é de competência da Secretaria Executiva de Educação.

**Art. 9º.** Nas Escolas Municipais de Tempo Integral não será permitida a contratação de professor temporário, prevista na Lei Complementar nº 99, de 24 de abril de 2001.

**Art. 10.** São critérios de permanência do Integrante do Grupo Ocupacional do Magistério Municipal nas Escolas Municipais de Tempo Integral:

I - aprovação nas Avaliações de Desempenho - AD, com critérios específicos e inerentes a Escola Municipal de Tempo Integral;

II – o atendimento disposições constantes nesta Lei.

**Art. 11.** A remoção do Professor 1 e/ou do Professor 2, integrante do Grupo Ocupacional do Magistério de Jaboatão dos Guararapes da Escola Municipal de Tempo Integral em decorrência de inadequação ou irregularidade funcional, será feita por determinação da Secretaria Executiva de Educação.

**Art. 12.** Para a consecução dos fins previstos nesta Lei, serão atribuídos valores pecuniários ao vencimento base do cargo efetivo dos servidores participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral em atividade do Magistério, obedecendo aos seguintes critérios e índices:

I - Professores 1 e Professores 2, em exercício da docência:

a) 1,3 (um vírgula três), calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais passarão a ter carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias.

II – Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares, conforme os valores a seguir discriminados:

a) 1,7 (um vírgula sete), calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dia e nomeados em unidades de ensino integral com até 300 (trezentos) alunos matriculados.

b) 1,9 (um vírgula nove), calculado sobre o vencimento base do cargo efetivo, os quais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias e nomeados em unidades de ensino integral com mais de 300 (trezentos) alunos matriculados.

**Parágrafo único** - Os índices de que tratam os incisos I, II deste artigo não têm caráter permanente, podendo a sua concessão ser reexaminada a qualquer tempo, sempre que o interesse da Administração Pública Municipal julgar conveniente ou que não haja motivo para sua concessão, bem como não se incorporam aos vencimentos dos Professores 1 e Professores 2, em exercício da docência, dos Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares, participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral, para quaisquer efeitos, inclusive para os fins da Previdência Municipal.

**Art. 13.** A nomeação dos Gestores Escolares, Supervisores Escolares e do Secretário Escolar, participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral dar-se-á através de portaria do Secretário Executivo de Educação.

**§ 1º.** A escolha dos Gestores Escolares, Supervisores Escolares e do Secretário Escolar, participantes do Programa de Escolas de Tempo Integral fica atrelada à atribuição de critérios técnicos, sendo de competência da Secretaria Executiva de Educação.

**§ 2º.** Os critérios técnicos a que se refere o parágrafo anterior serão definidos pela Secretaria Executiva de Educação.

**Art. 14.** Os professores em exercício da atividade de docência, Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares lotados nas Escolas em Municipais de Tempo Integral perderão os índices a que se referem os incisos I, II, III do artigo 12 desta Lei, nos seguintes casos:

I - afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante ou adotante e licença paternidade;

II - cessação do exercício da docência em uma Escola Municipal Tempo Integral por qualquer motivo, sendo imediatamente suspensa sua permanência na unidade de ensino;

III - perda das aulas na Escola Municipal de Tempo Integral, em razão do não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos nesta Lei.

**Art. 15.** As especificidades do Programa de Escolas de Tempo Integral, bem como a organização das suas unidades escolares serão disciplinadas por Decreto do Poder Executivo Municipal.

**Art. 16.** As metas a serem alcançadas pelas Escolas Municipais de Tempo Integral serão estabelecidas através de portaria ou resolução do Secretário Executivo de Educação, o qual também estabelecerá os critérios e a periodicidade em que serão avaliados os resultados.

**Art. 17.** Para os fins do previsto no Programa, objeto desta Lei, a ampliação do número de Escolas Municipais de Tempo Integral poderá ser realizada entre as Escolas já existentes na Rede Municipal de Ensino.

**Art. 18.** O Poder Executivo Municipal regulamentará esta Lei, no que couber, através de Decreto.

**Art.19.** É de competência da Secretaria Executiva de Educação a publicidade dos atos concernentes à regularização e o credenciamento das Escolas Municipais de Tempo Integral.

**Art. 20.** As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão à conta de dotações consignadas no orçamento vigente, podendo, se necessário, serem suplementadas.

**Art. 21.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**PALÁCIO DA BATALHA**

**Jaboatão dos Guararapes, 07 de maio de 2013.**

**ELIAS GOMES DA SILVA**

**Prefeito**

**ANEXO II – ALTERAÇÃO DA LEI MUNICIPAL N.º 849/2013 QUE CRIA AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**

**LEI N.º 1.406/ 2019 - 31/05/2019**

**EMENTA:** Dispõe sobre a Lei nº 849, de 07 de maio de 2013, que cria o Programa de Escolas de Tempo Integral no âmbito do Município do Jaboatão dos Guararapes, para alterar parcialmente o art. 14.

O **PREFEITO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso V do artigo 65 da Lei Orgânica do Município, faz saber que o Poder Legislativo aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** O art. 14 da Lei Municipal nº 849, de 07 de maio de 2013, que cria o Programa de Escolas de Tempo Integral no âmbito do Município do Jaboatão dos Guararapes, alterada pela Lei Municipal nº 946, de 18 de novembro de 2013, passa a vigorar com a seguinte redação:

“ **Art. 14.** Os Professores em exercício da atividade de docência, Gestores Escolares, Supervisores Escolares e Secretários Escolares lotados nas Escolas Municipais de Tempo Integral perderão os índices a que se referem os incisos I e II do artigo 12 desta Lei, nos seguintes casos: **(NR)**

I – afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, previstas no Estatuto dos Servidores do Município, Lei nº 224/1996, por período superior a 15 (quinze) dias, salvo férias, e licença à gestante ou adotante, e para tratamento de saúde; **(NR)**

( ... )”

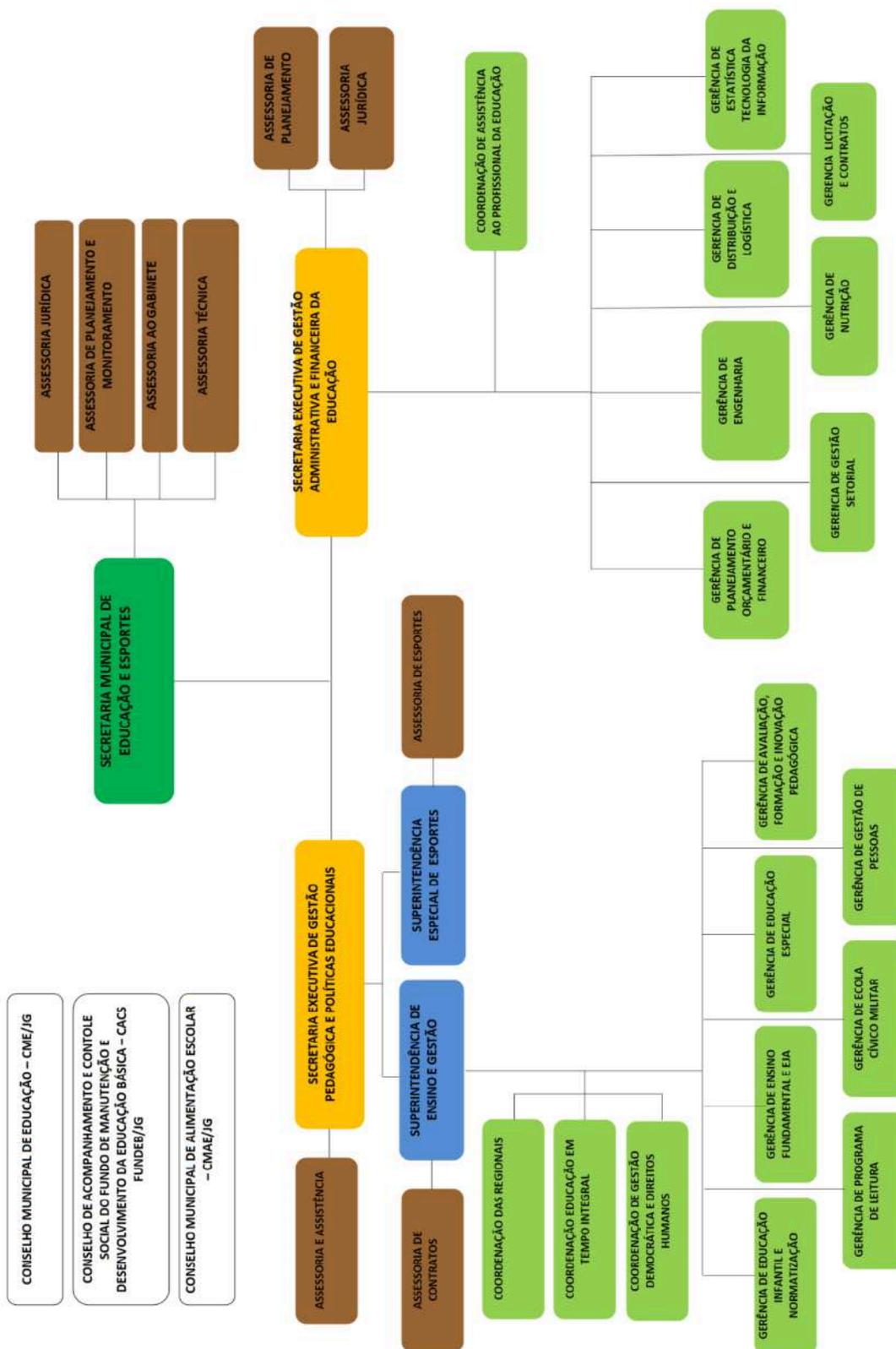
**Art. 2º** Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Jaboatão dos Guararapes, 30 de maio de 2019.

**ANDERSON FERREIRA RODRIGUES**

Prefeito

## ANEXO III – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DO JABOATÃO DOS GUARARAPES



Fonte: Secretaria de Educação e Esportes do Jaboatão dos Guararapes

## **ANEXO IV – PROGRAMA DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SEDES  
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO – SEE**

### **PROGRAMA DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM JABOATÃO DOS GUARARAPES**

**Jaboatão dos Guararapes  
15 de abril de 2013**

## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO .....	01
2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO .....	01
2.1 Regionais Administrativas do Município.....	03
3 JUSTIFICATIVA .....	03
4 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL.....	06
5 OBJETIVOS GERAIS.....	07
6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	07
7 METAS.....	08
8 PÚBLICO-ALVO.....	08
9 METODOLOGIA.....	08
10 GESTÃO DO PROGRAMA.....	09
11 AVALIAÇÃO.....	13
12 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	14
ANEXOS – OFICINAS PEDAGÓGICAS .....	15
Oficina de Leitura.....	15
Oficina de Produção Textual .....	15
Oficinas de Jogos Matemáticos .....	16
Oficina de Nivelamento Curricular.....	16
Oficina de Dança Popular.....	17
Oficina de Xadrez.....	17
Oficina de Meio Ambiente.....	18
Oficina de Orientação Sexual .....	19
Oficina de Informática Educacional.....	19
Oficina de Artes Cênicas.....	20

Oficina de Prática Esportiva.....	21
Oficina de Horta Orgânica Escolar.....	21
Oficina de Rádio Escolar.....	22
Oficina de Capoeira.....	22

## **APRESENTAÇÃO**

A política de educação do Município do Jaboatão dos Guararapes alicerçada nos arcabouços legais: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Municipal de Educação, Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, Estatuto da Criança e do Adolescente respaldada na Lei nº 267/2004, de criação do Sistema Municipal de Ensino privilegia os mecanismos de gestão, pareceres e resoluções do Conselho Nacional e Municipal de Educação, entre outros e, expressa suas diretrizes consonantes às bases filosóficas, antropológicas, sociológicas e pedagógicas, de modo a garantir não apenas o direito à educação, como condição inerente à formação cidadã de uma educação de qualidade social, bem como a possibilidade de preparação para inserção no mercado de trabalho, através do domínio das habilidades e das competências que promovam a autoestima do sujeito, com vistas à convivência solidária e harmônica com seus contemporâneos.

O compromisso educacional assumido pela gestão municipal, coordenado pela Secretaria Executiva de Educação, evidencia a determinação com que a política de educação tem sido desenvolvida nos últimos quatro anos, quando foram envidados todos os esforços para reverter o quadro educacional encontrado no Município. Investimentos foram realizados, especialmente, em relação ao processo de alfabetização, tendo como meta a aprendizagem na idade certa, ou seja, no percurso dos três (03) primeiros anos do Ensino Fundamental, entretanto, faz-se necessário avançarmos muito mais na correspondência do direito à educação com sucesso.

Sendo o estudante a razão do processo educativo, é preciso cuidar de sua formação, auxiliá-lo no seu desenvolvimento integral e prepará-lo para uma resposta às urgências da atual política econômica e social, a partir da visão de homem crítico, criativo, construtivo e ético-cidadão.

A Educação em Jaboatão dos Guararapes é prioridade. Isto nos convoca a aderir a novas ações, práticas, estratégias e metodologias pedagógicas que respondam na direção de consolidação do direito de aprender dos estudantes. Para isso, o governo municipal, através da Secretaria Executiva de Educação, está implantando escolas de tempo Integral, garantindo não apenas a permanência do estudante, na Instituição Educacional, durante todo o dia, mas também a realização de atividades que possam reforçar e complementar o processo de ensino, promovendo a aprendizagem e ampliando as competências inerentes ao desenvolvimento intelectual e à formação da cidadania.

Trata-se, pois, de uma concepção de educação integral que compreende o espaço social no qual se insere a escola como constitutivo do processo educativo, articulando os diferentes atores institucionais da escola, da comunidade e do governo, garantindo, assim, o cumprimento do dever do Estado, da responsabilidade dos educadores e da família e fortalecendo as políticas públicas educacionais.

## **CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO**

O Município do Jaboatão dos Guararapes, nascido em berço das grandes lutas, tem, como característica, assumir desafios e eleger, portanto, como prioridade indiscutível, a educação, entendendo-a como via para o desenvolvimento humano, sem descuidar de oportunidades econômicas, sob a égide da melhoria da qualidade de vida da população jaboatonense.

Situado no litoral do Estado de Pernambuco, na região Nordeste, com uma extensão territorial de 257,3 quilômetros quadrados, limita-se, ao Norte, com a capital pernambucana e o município de São Lourenço da Mata; ao Sul, com o Cabo de Santo Agostinho; a Leste, com o Oceano Atlântico e a Oeste com Moreno. Faz parte da Região Metropolitana do Recife (RMR). Está localizado numa posição geográfica estratégica, cortado pelas BR 101 e BR 232 e pelas PE-07(Recife/Moreno), PE-08 (Estrada da Batalha) e PE-025 (Muribeca).

Fundado em maio de 1593, por Bento Luiz Figueira, terceiro proprietário do Engenho São João Batista, o município do Jaboatão dos Guararapes é considerado o Berço da Nacionalidade e do Exército Brasileiro, pela expulsão dos holandeses por tropas formadas de brancos ibéricos, negros e índios, tornando-se palco das duas grandes batalhas, travadas nos anos de 1648 e 1649. Teve, como seus principais vultos, o general Francisco Barreto de Menezes, André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Felipe Camarão, Henrique Dias, Antônio Dias e Antônio Silva. Em 1873, o povoado passou a Vila e, em 1884, ao ser desmembrado do território de Olinda, elevou-se à categoria de cidade. A partir de 1989, o município passou a ser chamado de Jaboatão dos Guararapes, em homenagem ao local das batalhas históricas – os Montes dos Guararapes. Com população aproximada de 570.000 habitantes, sua economia está baseada na produção industrial e, especificamente, no turismo, para o qual possui uma rede hoteleira, com infraestrutura capaz de absorver demandas nacional e internacional. Dada a sua dimensão territorial, ainda possui área rural produtiva, agregando valores à produção, transformando o produto primário das cadeias produtivas.

Apesar da existência de mais de uma explicação para a origem do nome do Município, a que prevaleceu afirma que a denominação original vem da palavra indígena YAPOATAN, do tupi-guarani, que significa tronco linheiro, nome de uma árvore utilizada na fabricação de mastros para embarcações, comuns à época. A população de Jaboatão dos Guararapes é de 644.620 habitantes, distribuídos em 630.595 residentes na zona urbana e 14.025 residentes na zona rural, conforme Censo demográfico (IBGE 2010). O município tem o quinto IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Pernambuco, de 0,777.

É importante destacar que Jaboatão dos Guararapes tem a terceira arrecadação do Estado, com um limitado desempenho fiscal, apresentando gasto com pessoal de quase 60% da Receita Corrente Líquida e investimento público abaixo de 4,22% dos gastos totais. Embora seja a terceira economia do Estado, Jaboatão apresenta indicadores sociais aquém dessa realidade. Entre todos os problemas enfrentados pelo Município se destacam:

complexa organização do espaço urbano, pela ocupação dos espaços públicos de forma clandestina e irregular;

deficiente saneamento básico (especialmente esgotamento sanitário);

poluição dos recursos hídricos e ocupação das margens dos rios, com transbordamento dos canais;

deterioração do patrimônio histórico e cultural;

restrições na mobilidade e acessibilidade da população (transporte insuficiente);

avanço do mar e construções irregulares na faixa de praia;

no plano educacional, Jaboatão dos Guararapes atingiu a média de 3,9 (três, nove) nos anos iniciais do ensino fundamental, quando a previsão para o ano de 2011 era de 3,6 (três, seis) e para as séries finais 3,0 (três) sendo este o índice previsto pelo MEC;

limitada qualificação da mão de obra, em virtude de o nível de escolaridade estar abaixo do desejável e das exigências do mercado de trabalho.

Diante dessas dificuldades, criou-se o *Programa Jaboatão 2020* que resulta, essencialmente, das características sociais, econômicas, culturais e ambientais, com o objetivo de inclusão social e sustentabilidade local, buscando o desenvolvimento do Município do Jaboatão dos Guararapes de forma mais equilibrada, através de um Planejamento Estratégico, que está constituído de quatro grandes eixos: JABOATÃO DA COMPETITIVIDADE, DA HABITABILIDADE, DA MODERNIDADE e DA IGUALDADE, em que está localizada a decisão política de colocar a EDUCAÇÃO como prioridade absoluta. Para promover um melhor atendimento à população, o município definiu um mapeamento geopolítico, como segue:

### 1.1. Regionais Administrativas do Município do Jaboatão dos Guararapes



Regional 01 – JABOATÃO CENTRO (os bairros de Jaboatão Centro, Engenho Velho, Floriano, Manassu, Muribequinha, Santana, Santo Aleixo, Socorro, Vargem Fria, Bulhões, Vila Rica e Vista Alegre), Regional 02 – CAVALEIRO (os bairros de Cavaleiro, Dois Carneiros, Sucupira e Zumbi do Pacheco), Regional 03 – CURADO (os bairros de Curado I, II, III, IV e V), Regional 04 – MURIBECA DOS GUARARAPES (os bairros de Marcos Freire e Muribeca dos Guararapes), Regional 05 – PRAZERES (os bairros de Cajueiro Seco, Comportas, Guararapes, Jardim Jordão e Prazeres), Regional 06 – PRAIAS (os bairros de Barra de Jangada e Candeias) e Regional 7 (os bairros de Guararapes, Prazeres e Jardim Jordão) .

#### JUSTIFICATIVA

A Educação Integral, como formação do ser humano, agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal, espiritual e sociocultural, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, em todos os seus aspectos biológicos, psicossociais e culturais.

Nessa perspectiva, a educação visa à formação e ao desenvolvimento global, para além do acúmulo de informações. A educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que ele vive.

A ideia da formação integral do homem, como ser multidimensional, exige uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas que repensem o modo de funcionamento das instituições educativas, com o objetivo de avançar com a lógica da inclusão e da formação integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

Concomitantemente, a educação se apresenta, hoje, como aspecto central para o desenvolvimento sustentável, econômico e social do país, portanto um primeiro fator a ser compreendido, nesse contexto, é que a educação ganhou sentido multissetorial. A escola já não é o único espaço de aprendizagem. As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte, meio ambiente, direitos humanos, projetos fundamentados em princípios éticos e humanistas, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativos, objetivando proporcionar às crianças, aos adolescentes e aos jovens brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, educação para valores, para a paz, consciência e trato ambiental, enfim, aprendizagens básicas que se deslocam da escola, complementando seu projeto.

O ensino integral precisa ser entendido não só como equalização de oportunidades de vida e melhoria de aprendizagens para todas as crianças, os adolescentes e os jovens, mas também como contribuição na busca de desenvolver novos olhares e novas formas de abordagens com os estudantes, inserindo-os em um ciclo que se inicia na garantia dos direitos, como fonte potencial de desenvolvimento, de percepção de seu papel ativo nos processos de mudança social e, em especial, na promoção de sua emancipação política, cultural, social e identitária, como forma de afirmação de seu lugar no mundo, estendendo-se a uma intervenção a partir do indivíduo, mas atuando sobre o conjunto de elementos que o circundam.

A Constituição Federal de 1988 determina a educação como um direito social fundamental e estabelece uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, no entanto, só na década de 1990, conjectura-se a possibilidade da ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem, por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia. Consequentemente ampliam-se novas práticas curriculares, pedagógicas e de gestão que viabilizam maiores oportunidades de aprendizagem e melhoria das condições de vivência social.

Para promover educação integral, a escola deve criar canais efetivos de articulação com as outras instituições sociais, na perspectiva de potencializar o processo educacional. A participação da família na escola é importante porque é neste ambiente onde as crianças, os adolescentes e os jovens adquiram hábitos, construam conhecimentos, saberes, informações e práticas, a partir dos quais reformulem suas visões de mundo e tracem novas e motivadoras perspectivas. A escola deve dialogar produtivamente com a vida comunitária, por meio das entidades civis, grupos informais, lideranças, empresas e com as pessoas de um modo geral, para dar significação concreta ao trabalho educativo e alcançar a integralidade do estudante e de sua educação. Essas instituições, por sua vez, a partir desse diálogo, devem assumir sua parcela de responsabilidade com a educação e com a escola.

Essa amplitude da responsabilidade social pela educação aponta para a diversidade de oportunidades educativas. O conhecimento também não é objeto exclusivo da escola. Como patrimônio social e como produto da realidade, o conhecimento está em toda parte. Sua

produção e difusão não se limitam ao universo acadêmico. As pessoas, as comunidades e as empresas geram saberes práticos em seus cotidianos; informações relevantes são disponibilizadas em ambientes informais. Isto indica que a escola, por um lado, precisa incorporar esse conjunto de artefatos culturais, ampliando seu currículo e, por outro, operar uma revisão metodológica, visando relacionar o conhecimento acadêmico com os saberes e as práticas sociais.

Além disso, as novas tecnologias, já presentes em praticamente todos os recantos da sociedade brasileira, impõem um duplo desafio à escola: por uma parte, o avanço das comunicações que daí decorre, gera uma profusão de conhecimentos e informações e o faz em tal velocidade de mudança que o tratamento nos moldes convencionais de exclusiva transferência direta ao estudante é impossível. Por outra parte, essas tecnologias estão a exigir habilidades cada vez mais sofisticadas e usos especializados, dos quais, a escola em seu formato convencional, não dá conta.

A ampliação da jornada escolar abre possibilidades para essa revisão metodológica e para a confluência do processo pedagógico com a realidade social, numa perspectiva de educação integral. Com maior disponibilidade dos estudantes e com maior dedicação do corpo docente, torna-se factível a aproximação da escola com seu entorno, bem como a extensão curricular concomitantemente à aplicação prática ou referência concreta aos conhecimentos. Possibilita também a realização de um processo de formação continuada dos professores em exercício, para além, pois, da construção e dos conhecimentos, como papel incontornável da escola. Como componente básico da formação docente, o trabalho do professor deverá cuidar também da significação desses conhecimentos na vida real dos estudantes e isso se dá numa realidade social extremamente complexa e em permanente mudança, fato que afeta igualmente a todos, inclusive o próprio professor. Exemplificando o novo papel docente, o filósofo Pierre Lévy constata que *“com o advento das novas tecnologias, o conhecimento deixa de ser matéria para se tornar uma rede de vasos comunicantes e interativos”*. Acrescenta que *“Essa nova dinâmica reforça a importância de se aprender a ‘navegar’ e não a ‘estocar’ informações. A navegação como processo de aprendizagem rompe a linearidade, favorece a atitude exploratória e lúdica e torna o conhecer uma aventura prazerosa, marcada pela cooperação e pela inteligência coletiva”*, e conclui, considerando que cabe à educação *“capacitar os indivíduos não para acumular, mas para navegar no conhecimento, acessando-o à medida que se torne necessário e faça sentido para suas vidas; criar redes de aprendizagem que lhes permita entrar em contato com novos e distintos conteúdos a toda hora e em todo lugar; promover a **experimentação**, a fim de que vivenciem a descoberta do conhecimento, aguçando seus sentidos e expandindo suas habilidades, ao mesmo tempo em que ampliam sua capacidade intelectual; desenvolver a **liberdade, autonomia e responsabilidade**, para que saibam fazer escolhas, continuem aprendendo ao longo de toda a sua existência e utilizem os conhecimentos adquiridos para se realizar como pessoas, profissionais e cidadãos”*<sup>1</sup>.

Esses destaques não esgotam os aspectos que apontam a necessidade de escolas de tempo integral. Apenas enfatizam inusitados desafios da escola pública que, com a ampliação da jornada e sob a perspectiva de educação integral, permitem visualizar resultados promissores.

Mas educação integral não se justifica somente por se colocar como alternativa às exigências do mundo moderno. No Brasil, a discussão remonta ao Manifesto dos Pioneiros<sup>2</sup>

<sup>1</sup> LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*, in ACEA – Associação Cidade Escola Aprendiz. *Bairro Escola Passo a Passo*. Campinas: Citygráfica Artes Gráficas e Editora, sd, pp. 14-15.

<sup>2</sup> F. Azevedo et al. *A Reconstrução Educacional no Brasil - Ao Povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> (acesso em 10/05/2008).

da Educação Nova em 1932 que preconizava a vinculação entre o aprender e o fazer; na década de 1960, Paulo Freire a partir de experiências de alfabetização, nos Círculos de Cultura Popular, sistematizou uma pedagogia que *tem, nas práticas sociais, ou seja, na própria realidade social do educando*, a base de uma educação baseada na cidadania como meio e fim do processo; passado o período de silêncio imposto pela ditadura militar, nos anos de 1980 somaram-se as ideias construtivistas valendo-se também dos estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, para os quais o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, promovendo uma educação que trata o saber como construção de cada indivíduo em suas relações com ele mesmo, com os outros e com as coisas<sup>3</sup>. Surge na década de 1990, o movimento de Cidades Educadoras<sup>4</sup>, que têm por princípio a tomada de decisões políticas que se traduzem na disponibilização da estrutura administrativa da cidade para ações educativas dirigidas à população, num nítido exercício da intersetorialidade na gestão pública; e, as propostas de Educação Comunitária que conjuga o processo de educação escolar ao exercício prático, por meio de ações no bairro e envolvendo a comunidade local<sup>5</sup>.

A perspectiva de Educação integral, em políticas públicas, vem tomando corpo, desde o início da década passada, e já reúne um número significativo de experiências estaduais e municipais, merecendo destaque as Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, pela proximidade e possibilidade de intercâmbio. Essas experiências são corroboradas por um grande e diverso conjunto de trabalhos acadêmicos que se inserem no campo de discussão da prática pedagógica<sup>6</sup>, tendo em comum a ideia de que a integralidade do indivíduo não diz respeito apenas à inter-relação das dimensões cognitivas, afetivas e psicológicas, bem como não pressupõe apenas que o processo formativo implica o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, mas também que toda individualidade estabelece uma inter-relação necessária com o meio natural e com o meio social, articulados pela dimensão ética.

A educação integral deve ser estruturada dentro de uma concepção humanizadora da sociedade, com princípios e metodologias capazes de preparar os indivíduos para serem agentes do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da sua comunidade, da sua cidade, enfim, que visa à formação do cidadão. A legislação brasileira sobre educação, por sua vez, vai bem além do dispositivo constitucional já referido, que define a responsabilidade social pela educação. Todas as prerrogativas constitucionais referentes à criança e ao adolescente são reiteradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>7</sup>, ao que se soma a garantia do direito ao pleno desenvolvimento e à proteção integral com absoluta prioridade; além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral nas redes escolares públicas.

<sup>3</sup> Fernando Becker. **O que é construtivismo**. In: *Série Idéias*, nº 20. São Paulo: FDE, 1994, p. 89; Elvira de Souza Lima. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: S107, 2002.

<sup>4</sup> Carta das Cidades Educadoras – **Declaração de Barcelona** (1990). In: Moacir Gadotti et al (orgs.). *Cidade Educadora, princípios e experiências*. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004, p. 146. Carta de princípios básicos de uma cidade educadora, aprovada no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona / novembro de 1990.

<sup>5</sup> Alves, Rubem. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas: Papirus, 2004; ACEA - Associação Cidade Escola Aprendiz. *Bairro-Escola passo a passo*, MEC, UNICEF, Prefeitura de Belo Horizonte, Prefeitura de Nova Iguaçu. Cilygráfica Artes Gráfica e Editora, s/d.

<sup>6</sup> Nesses estudos não se coloca, necessariamente, a temática Educação Integral, como já mostra a síntese histórica do parágrafo anterior. Com este tema específico, destacamos os estudos de CAVALLIERE, CARVALHO, GOUVEIA, MOLL.

<sup>7</sup> LDB: Artigos 2º, 34º e 87º. Estatuto da Criança e do Adolescente: Artigos 1º, 2º e 4º.

## **FUNDAMENTAÇÃO LEGAL**

A Educação, enquanto processo complexo e contínuo, exige mais recursos materiais, humanos e pedagógicos, tanto quanto mais alternativas de espaço e oportunidades educativas do que a escola, por si mesma, é capaz de oferecer. Nossa legislação, sensível a essa limitação, define o direito à educação como responsabilidade de toda a sociedade.

A implantação de Escola de tempo Integral se apoia no art.250 da Constituição Federal, combinando com art.2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/1996), que coloca a Educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa direção, a gestão municipal cumpre o que preconiza o Projeto de Lei do Senado Federal Nº 234, de 2006, que altera os artigos 24 e 34 da lei nº 9394/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada de tempo integral no Ensino Fundamental, no prazo de cinco anos. Em consonância com o PNE, o Município do Jaboatão dos Guararapes estabelece, no PME – Plano Municipal de Educação – decênio 2011 / 2020, ampliação para 30% das escolas da rede em tempo Integral.

Toma-se por base a Constituição Federal e a LDB, mas, além delas, embasa-se também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo V, artigo 53, que complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte.

O Município apoia-se ainda no que preconiza o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - de ampliar as possibilidades de oferta da Educação Integral, ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da Educação Básica, mas também pela ampliação da jornada escolar, de acordo inclusive com a Lei do MEC nº. 11.494, de 20 de junho de 2007 e a Portaria Normativa nº. 41, de 27 de dezembro de 2007.

### **OBJETIVOS GERAIS**

- Implementar e ampliar progressivamente as escolas de tempo integral no município;
- redimensionar o currículo escolar, ampliando os tempos, espaços e oportunidades formativas, na perspectiva de promoção do desenvolvimento integral do aluno;
- consolidar uma educação de alto nível, como prática de cidadania e de formação para a cidadania, que minimize os índices de evasão, repetência e de distorção idade/ano.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Ampliar a permanência do estudante para 8h (oito horas) diárias, sendo 7h (sete horas) no mínimo em atividades pedagogicamente orientadas;
- realizar a ampliação curricular com atividades nos campos da cultura, das artes e da estética, do esporte e do lazer, dos direitos humanos, da educação ambiental, da

<b>Atividades Complementares</b>	Atividades artísticas, musicais e culturais, desportivas e motoras e de integração social, tais como: Leitura, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), meio ambiente, nivelamento curricular, orientação sexual, xadrez, leitura e produção de textos, jogos matemáticos, capoeira, horta, informática educacional, danças populares, práticas esportivas, artes cênicas e rádio escola, além das atividades de acompanhamento pedagógico.
----------------------------------	--

Tais atividades serão integradas e organizadas em cinco grandes eixos, com a função de *“alinhamento curricular geral da proposta”*: 1. Linguagens e Matemática; 2. Artístico e Cultural; 3. Esportivo e Motora; 4. Participação Social e 5. Saúde e Orientação Sexual.

As oficinas a serem desenvolvidas, nas escolas de tempo integral, serão: Leitura, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Meio Ambiente, Nivelamento Curricular, Orientação Sexual, Xadrez, Leitura e Produção de Textos, Jogos Matemáticos, Capoeira, Horta, Informática Educacional, Danças Populares, Práticas Esportivas, Artes Cênicas e Rádio Escola. A execução das oficinas se dará a partir de um planejamento, estruturação e adequação de recursos pedagógicos, humanos, físicos e financeiros, de acordo com a realidade de cada escola e do contexto da comunidade. Outras oficinas pedagógicas, além das citadas, poderão compor o currículo, desde que atendam às necessidades da comunidade escolar, identificadas através de pesquisa, envolvimento e participação dos pais, professores e estudantes.

Os professores, de acordo com sua habilitação, serão responsáveis por operacionalizar as oficinas pedagógicas, conforme sua área de atuação e em consonância com a integração do currículo básico com a parte diversificada, preconizada na matriz curricular de referência. Dessa forma, os professores desenvolverão as seguintes oficinas curriculares: Professor I – Nivelamento Curricular, Leitura e Produção Textual e Matemática. Professor II - Nivelamento Curricular, Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Textos); Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol); Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Danças Populares) e Música; Educação Física (Prática Esportiva); Matemática (Jogos Matemáticos); Ciências da Natureza (Orientação Sexual); História (Ética, Cidadania e Relações Etnorraciais); Geografia (Educação Ambiental). As demais oficinas serão desenvolvidas por oficinairos/monitores (estagiários), quando os professores dos componentes específicos não tiverem aptidões para as determinadas oficinas.

A Implantação das Escolas em tempo integral está planejada e será meta percorrida, avaliada e monitorada durante o quadriênio de 2013 a 2016, proporcionando, a cada ano, a ampliação das escolas com jornada integral. A mudança no sistema educacional para atendimento em tempo integral tem a finalidade de torná-lo mais eficiente e equitativo na formação para a cidadania, visando à autocompreensão e à compreensão do outro em sua integridade, em suas múltiplas dimensões.

#### **GESTÃO DO PROGRAMA - GRUPO GESTOR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

O reconhecimento constitucional da educação, como direito público subjetivo de qualquer pessoa, implica que não basta apenas a garantia de acesso à escola e permanência, mas, igualmente, a satisfação da aprendizagem necessária ao ser humano, em todas as suas dimensões, através de um ensino de qualidade, capaz de possibilitar convivência cidadã e maior equidade social. Por essa razão, o Programa de Escolas de Tempo Integral terá papel preponderante no conjunto das políticas públicas, pois articula ações de diversos setores das políticas sociais, implementadas pela administração municipal, constituindo-se,

principalmente, por ser uma ação estruturadora determinante na aplicação da política educacional do município.

Visando à estruturação de projetos inter-relacionados para cada escola de tempo integral a ser implantada e acompanhada em seu desenvolvimento, os projetos se alinham às ações gerais da Secretaria Executiva de Educação e da Gestão Municipal, sendo sua execução supervisionada por um *Grupo Gestor de Educação Integral* – GEDI, formado pelo Secretário/a Executivo/a de Educação do Município, pelas Gerências que compõem a Secretaria de Educação e por dois representantes de outras secretarias do governo municipal, nomeados pelo chefe do executivo. Outros setores e instituições, cujas atividades concorram para o alcance dos objetivos definidos pelo Programa, poderão compor o *Grupo Gestor de Educação Integral* – GEDI, em caráter temporário.

O *Grupo Gestor de Educação Integral* – GEDI poderá constituir grupos articulados de apoio - GAA, em caráter temporário, composto por representantes de órgãos municipais, entidades educacionais, profissionais da área, Organização Não-Governamentais - ONGs e representantes de escolas que integram o programa, que venham contribuir para a concreção dos objetivos e o êxito das ações do Programa de Escolas de Tempo Integral. Cabe ao Grupo Articulado de Apoio atuar em âmbito mais específico do Programa, como questões referentes a resoluções de problemas e interferências na execução do Programa, nas Unidades de Ensino, ou para atividades de estudo ou pesquisa que envolva temas de interesses relacionados ao Programa, de acordo com a demanda diagnosticada pelo *Grupo Gestor de Educação Integral*. Considerando as demandas e necessidades, o GEDI poderá instituir, concomitantemente, mais de um Grupo Articulado de Apoio.

A gestão do Programa articula três dimensões que se complementam no processo de execução das ações. Uma dimensão de natureza gerencial, que relaciona todas as questões organizacionais do Programa. Assim, cabe a essa dimensão um entendimento sistêmico funcional das diretrizes e dos objetivos do Programa de Escolas de Tempo Integral, capaz de interligar as diversas partes que a compõem: gestão de pessoas, infraestrutura, equipamentos e serviços. Outra dimensão é a de natureza pedagógica, a qual implica o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que constitui o próprio modo de ser da educação de tempo integral. Portanto todas as questões relacionadas ao funcionamento da escola, em seu âmbito pedagógico – ensino e aprendizagem –, constituem essa dimensão. A terceira dimensão diz respeito à natureza política da gestão, a qual articula as condições externas fundamentais para a sustentação e funcionamento do processo, no âmbito da administração municipal, na articulação e diálogo com a sociedade. Desse modo, o *Grupo Gestor de Educação Integral* tem, essencialmente, um papel político no conjunto da gestão do Programa de Escolas de Tempo Integral. Compete ao *Grupo Gestor de Educação Integral* – GEDI:

1. aprovar os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas de Tempo Integral;
2. acompanhar a execução dos projetos educacionais das Escolas de Tempo Integral;
3. monitorar, avaliar e propor ações e intervenções necessárias ao desenvolvimento das unidades de ensino que compõem o Programa de Escolas de Tempo Integral;
4. definir as escolas que deverão integrar o Programa de Escolas de Tempo Integral, de acordo com as metas e com as diretrizes da política educacional do município;
5. avaliar os resultados dos indicadores de aprendizagem das Escolas de Tempo Integral;

6. avaliar o desempenho dos profissionais da educação, lotados nas escolas de tempo integral;
7. avaliar o desempenho da equipe gestora das escolas de tempo integral;
8. analisar os relatórios das unidades de ensino de Tempo Integral e tomar as providências de acordo com as demandas;
9. constituir e destituir os Grupos Articulados de Apoio;
10. promover articulação com as instâncias administrativas municipal, estadual, federal e organismos não governamentais, para o bom desenvolvimento do Programa.

A equipe gestora das escolas de tempo integral será composta pelos seguintes profissionais:

- 1 gestor escolar
- 1 secretário escolar
- 1 supervisor escolar

O gestor escolar será indicado pelo chefe do executivo municipal, que terá todas as prerrogativas na definição dos critérios concernentes à gestão das escolas de tempo integral, assessorado pelo *Grupo Gestor de Educação Integral – GEDI*.

Compete ao gestor das escolas de tempo integral:

1. cumprir integralmente o horário de funcionamento da unidade de ensino;
2. elaborar, acompanhar e monitorar a execução do projeto político-pedagógico da unidade de ensino, articulando-se com a equipe técnica, docentes, discentes e integrantes da comunidade escolar;
3. manter-se atualizado acerca da legislação educacional vigente;
4. supervisionar e avaliar o trabalho exercido pela equipe técnico-administrativo-pedagógica da escola;
5. convocar e participar das reuniões do Conselho de Classe e dos plantões pedagógicos;
6. coordenar o processo de elaboração e reelaboração do regimento escolar;
7. coordenar todo o processo de matrículas e formação de turmas;
8. acompanhar e monitorar a operacionalização do horário escolar, em que a distribuição das aulas dos componentes curriculares do núcleo comum e a da parte diversificada deverão ocorrer nos dois turnos, conforme distribuição da carga horária do professor;
9. organizar e monitorar os horários da equipe técnico-administrativo-pedagógica;
10. promover articulação entre a escola e a família, visando a uma maior interação entre os segmentos;
11. organizar e presidir reuniões de pais e mestres e administrativo-pedagógicas;
12. divulgar os resultados de aprendizagem e as informações de interesse da unidade de ensino;
13. representar a unidade de ensino em reuniões e eventos educacionais;
14. elaborar e enviar relatórios bimensais para o Grupo Gestor de Educação Integral;
15. participar das ações de formação continuada, coordenadas pela Secretaria Executiva de Educação, para aprimoramento teórico e fortalecimento da prática pedagógica;
16. oferecer condições para a implantação do CISE.

**Compete ao secretário das escolas de tempo integral:**

1. cumprir integralmente o horário de funcionamento da unidade de ensino;
2. participar da elaboração, execução e consolidação do Projeto Político-Pedagógico da escola;
3. manter-se atualizado acerca da legislação educacional vigente;
4. participar de reuniões e outras atividades programadas pela unidade de ensino e pela Secretaria de Educação;
5. cumprir as normas e diretrizes educacionais;
6. elaborar e divulgar instrumentos informativos da Escola;
7. secretariar reuniões técnico-administrativo-pedagógicas, lavrando atas;
8. participar de Conselhos de Classe e dos plantões pedagógicos;
9. participar da elaboração e reelaboração do regimento escolar;
10. executar todo o processo de matrículas e formação de turmas;
11. encaminhar processos de regularização de vida escolar dos estudantes aos órgãos competentes;
12. manter organizado o arquivo da escola, garantindo a identificação de cada estudante e a regularidade de sua vida escolar;
13. distribuir tarefas decorrentes dos encargos da secretaria aos seus auxiliares;
14. redigir correspondências;
15. orientar o pessoal da secretaria da escola acerca do preenchimento correto de documentos;
16. comunicar à direção da escola toda irregularidade que venha a ocorrer na secretaria;
17. encaminhar à direção, para despacho, os requerimentos de matrículas, transferências ou outros documentos que devam ser revisados ou assinados;
18. participar das ações de formação continuada, coordenadas pela Secretaria Executiva de Educação, para aprimoramento teórico e fortalecimento da prática pedagógica.

**Compete ao supervisor das escolas de tempo integral:**

1. cumprir integralmente o horário de funcionamento da unidade de ensino;
2. oferecer suporte técnico-pedagógico ao professorado, objetivando maior eficácia do ensino-aprendizagem;
3. subsidiar a direção com informações e dados relativos aos trabalhos pedagógicos e ao rendimento escolar;
4. propor à gestão da escola a implantação de projetos de enriquecimento curricular a serem desenvolvidos pela escola e coordená-los, se aprovados;
5. organizar, com os professores, atividades visando à superação das dificuldades da aprendizagem encontradas pelos estudantes;
6. realizar processo de formação em serviço com os professores, a partir das necessidades da aprendizagem demandadas pelos estudantes;
7. planejar, acompanhar e avaliar, com os professores, estudos de recuperação, de modo a garantir novas oportunidades de aprendizagem;
8. coletar e analisar, bimestralmente, os indicadores de aprendizagem e definir estratégias pedagógicas de superação;
9. coordenar os conselhos de classes e os plantões pedagógicos;

Ela tem que ter, como finalidade, fornecer informações sobre o processo pedagógico as quais permitam aos docentes definir sobre as interferências e as mudanças necessárias em face do projeto educativo, que precisa ser definido coletivamente, para que possa garantir a aprendizagem do estudante de forma democrática. É essencial perceber o estudante como ser social e político, que possui a capacidade de pensar, criticamente, sobre seus atos e dotado de experiências, sujeito de seu próprio desenvolvimento. (...).”

Como elemento integrador e contínuo no processo de ensino-aprendizagem, o objetivo principal da avaliação será o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica, favorecendo ao estudante vivências de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas, no campo da arte, da leitura, da matemática, do esporte e do convívio social, em um processo que o compreende como um ser humano e como um cidadão em desenvolvimento, que o vê de modo plural e diversificado, em que todos serão capazes de aprender com condições e situações favoráveis, numa perspectiva de avaliação emancipatória, na qual os sujeitos são livres e com igualdade de direitos. Essa forma de conceber a avaliação aponta para a indissociabilidade entre o planejar, o ensinar e o aprender, que remetem às diretrizes da prática de avaliação emancipatória definidas no capítulo 2.6 da Proposta Curricular do Município.

A avaliação da aprendizagem dará ênfase à superação da lógica classificatória e excludente e propiciará ambiente que favoreça a aplicação de avaliação inclusiva, transparente e comprometida, de forma que todos os envolvidos tenham clareza dos seus objetivos e que esteja comprometida com a análise pedagógica dos resultados e com estratégias de intervenção pedagógica, quando necessárias.

Os relatórios de execução das ações e do acompanhamento pedagógico provenientes das avaliações oportunizarão debate permanente nas escolas, em torno do Projeto Político-Pedagógico e em consonância com ele, no qual terão destaque as ações voltadas para o protagonismo juvenil e para o estímulo à participação das famílias e das comunidades nas atividades desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

- ACEA - Associação Cidade Escola Aprendiz. **Bairro-Escola passo a passo**, MEC, UNICEF, Prefeitura de Belo Horizonte, Prefeitura de Nova Iguaçu: Citygráfica Artes Gráfica e Editora, s/d.
- ALVES, R. **Aprendiz de mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004.
- AZEVEDO, F. *et al*. A Reconstrução Educacional no Brasil - Ao Povo e ao Governo. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> (acesso em 10/05/2008).
- BARLOW, Michael. **Avaliação Escolar: mitos e realidades**. São Paulo: Artmed, 2006.
- BECKER, F. **O que é construtivismo**. Série Ideias, nº 20. São Paulo: FDE, 1994, p. 89.
- BRASIL. LDB: Artigos 2º, 34 e 87. **Estatuto da Criança e do Adolescente** Artigos 1º, 2º e 4º.
- GADOTTI, M. *et al* (orgs.). Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona (1990). *In* Moacir Gadotti **Cidade Educadora, princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004, p. 146. Carta de princípios básicos de uma cidade educadora, aprovada no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona / novembro de 1990.
- Proposta Curricular da Secretaria Executiva de Educação de Jaboaão dos Guararapes.
- LIMA, E. **Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: S107, 2002.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1998, 7ª edição.
- LÈVY, Pierre. As tecnologias da inteligência, in ACEA – Associação Cidade Escola Aprendiz. **Bairro Escola Passo a Passo**. Campinas: Citygráfica Artes Gráficas e Editora, sd, pp. 14-15.

## ANEXO OFICINAS PEDAGÓGICAS

### OFICINA DE LEITURA

Paulo Freire faz uma importante reflexão sobre o ato de ler quando diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Seguindo essa linha de pensamento, as oficinas de leitura trazem a possibilidade de o estudante entrar em contato com os mais variados tipos e gêneros textuais, enriquecendo seu repertório lexical e, ao mesmo tempo, tendo a oportunidade de conquistar um belíssimo universo imaginário e fantástico, através da leitura.

### OBJETIVOS

**Geral:** Oferecer ao estudante a oportunidade de acesso à leitura de textos literários e não literários, visando ao desenvolvimento das competências e das habilidades leitoras e da ampliação do conhecimento.

#### Específicos:

- Ampliar o nível de letramento por meio de leituras compartilhadas;
- estimular o hábito da leitura;
- possibilitar o desenvolvimento de leituras de imagens;
- estabelecer diferenças entre os diferentes gêneros textuais, a partir das leituras realizadas;
- reinventar histórias a partir dos textos lidos;
- desenvolver a habilidade de entonação para os diferentes gêneros textuais;
- despertar a sensibilidade e impulsos dos estudantes, através da literatura;
- ler oralmente, com fluência e expressividade;
- entender a pontuação, como elemento responsável pela produção de sentido;
- realizar leituras em voz alta para melhoria da entonação.
- interpretar e compreender textos literários e não literários.

### OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Por considerar a comunicação escrita um grande desafio e para que a escola consiga formar escritores competentes, é necessária uma prática continuada e sistemática de produção textual. As oficinas de produção têm a finalidade de estreitar a relação entre as funções e o funcionamento da escrita, porque o ato de escrever é um processo contínuo de aprendizagem.

As oficinas de produção textual serão práticas de elaboração e reelaboração de texto, visando ao envolvimento dos estudantes em situação concreta de usos da escrita e aprendizagem, facilitando a construção de sentido por meio da prática de atividades compartilhadas e individuais. O trabalho de produção de textos tem a perspectiva de formar sujeitos competentes e capazes de elaborar textos coesos, coerentes e eficazes, estabelecendo a interlocução entre o produtor e o receptor/leitor.

### OBJETIVOS

**GERAL:** Possibilitar aos estudantes o domínio das competências e habilidades necessárias à prática de uma escrita eficiente e proficiente.

#### **ESPECÍFICOS**

- Estimular os estudantes a elaborarem textos criativos, com temáticas variadas;
- despertar nos estudantes o gosto e o hábito da escrita;
- apresentar aos estudantes os diversos tipos de texto e gêneros textuais para o desenvolvimento da escrita;
- oportunizar aos estudantes situações de uso da linguagem de forma criativa.

#### **OFICINA JOGOS MATEMÁTICOS**

Os jogos matemáticos são recursos que favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico e a interação entre os estudantes, além de ser um instrumento para aquisição e fixação de conceitos matemáticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apresentam os jogos matemáticos como um dos caminhos para se “fazer Matemática” na sala de aula. Devem ser utilizados de modo atrativo, favorecendo a criatividade e a elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Os jogos matemáticos ativam o processo cognitivo e fazem o estudante aprender a agir, a aguçar sua curiosidade, adquirindo iniciativa e autoconfiança.

#### **OBJETIVOS**

##### **GERAL:**

Potencializar a aprendizagem da matemática através de jogos.

##### **ESPECÍFICOS:**

- Utilizar os jogos matemáticos como recurso pedagógico eficiente na construção do conhecimento;
- oportunizar aos estudantes a consolidação dos conteúdos da área do conhecimento matemático;
- trabalhar, através da observação, as habilidades que compõem o raciocínio lógico;
- vivenciar o caráter lúdico, as estratégias intelectuais e a formação das relações sociais, proporcionadas pelos jogos matemáticos;

Os estudantes que não conseguem aprender, de forma eficiente, os componentes curriculares ensinados na escola, precisam de atenção maior dos professores, no sentido de possibilitar-lhes acompanhar o crescimento cognitivo da turma. Para isso a Oficina de Nivelamento Curricular deve envolver todos os componentes curriculares através de monitoramento das lacunas de aprendizagem, promovendo momentos de identificação do que provoca recuos na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, deve-se oportunizar aprendizagem através da adequação de novas estratégias de ensino que provoquem, nos estudantes, motivação para aprender mais e melhor.

#### **OBJETIVOS**

**GERAL:** Potencializar o domínio das competências e habilidades necessárias às aprendizagens, nas áreas do currículo básico comum, em conformidade com a Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral.

**ESPECÍFICOS:**

- Oportunizar aos estudantes a revisão dos conteúdos da área do conhecimento em que eles apresentarem maiores dificuldades;
- reforçar a aprendizagem dos conteúdos das áreas de língua portuguesa e matemática, para um melhor desenvolvimento da aprendizagem referente ao ano em que o estudante esteja matriculado;
- fortalecer a consolidação dos conhecimentos que ajudarão os estudantes a melhorar seu desempenho nas áreas de conhecimento;
- compreender e interpretar, com clareza, os comandos dos itens de avaliação, visando responder, de forma adequada e com sucesso, às avaliações internas e externas a que sejam submetidos;
- aprender a utilizar conhecimentos de lógica, para resolver problemas nas avaliações internas e externas.

**OFICINA DE DANÇA POPULAR**

A escola, como espaço cultural que apresenta aos que nela estão inseridos uma parcela da cultura humana, ou seja, conhecimentos sistematizados historicamente, deve receber, desses novos processos de formação, nesse caso, da formação em dança popular, uma outra perspectiva de diálogo com a cultura, especialmente a cultura popular brasileira, que significa e deverá (re)produzir sentidos e significados, ao ser vivenciada no interior das escolas, despertando a produção e circulação da cultura, a fim de que os estudantes compreendam, cada vez mais, a importância do contato direto com nossas manifestações culturais.

**OBJETIVOS**

**Geral:** Incentivar e recuperar valores culturais, sociais, educacionais e artísticos, empregando-os no propósito de socialização, formação, inclusão e profissionalização dos estudantes, por meio dos ensinamentos da dança popular.

**Específicos:**

- Dialogar com os estudantes e oferecer a eles propostas de dança que efetivamente contribuam para a construção da cidadania;
- trabalhar a teoria e a prática de propostas para o ensino de dança, que integrem o fazer, a apreciação e a contextualização artísticas;
- Promover, com as crianças, com os adolescentes e com os jovens, a vivência das danças populares, possibilitando a garantia de direitos socioculturais na valorização de costumes presentes na vida de toda comunidade.

**OFICINA DE XADREZ**

O xadrez é uma atividade que desempenha um importante papel social, sendo um instrumento multidisciplinar, que contribui para a aprendizagem, desenvolvendo um pensamento organizado, ampliando atenção e concentração, julgamento e planejamento, autocontrole, paciência, criatividade, lógica matemática e raciocínio.

**OBJETIVOS**

**GERAL:**

Incentivar a prática do xadrez na escola, com o intuito de desenvolver o pensamento cognitivo, incluindo aí as capacidades de abstração, memorização, raciocínio lógico, dedução, poder de concentração, organização, interação.

**ESPECÍFICOS:**

- Estabilizar, a médio e longo prazo, o autocontrole dos participantes, valorizando e respeitando o adversário e as suas jogadas;
- ampliar o interesse pelas atividades individuais;
- melhorar o desempenho escolar, em decorrência da maior capacidade de concentração;
- compreender e solucionar problemas pela análise do contexto em que está inserido;
- aceitar a vitória com humildade e a derrota com altivez;
- incentivar uma postura autodidata.

**OFICINA DE MEIO AMBIENTE**

O Meio Ambiente deve ser entendido como o “conjunto de fatores naturais, sociais e culturais que envolvem um indivíduo e com os quais ele interage, influenciando e sendo influenciado por eles”, oportunizando a escola momentos de estudo aos estudantes, através de oficina pedagógica, a qual, segundo Loureiro, é vista como uma possibilidade de transformação ativa da realidade e das condições da qualidade de vida, por meio da conscientização advinda da prática social reflexiva embasada pela teoria.

Entendemos que educação ambiental deve estar presente dentro de todos os níveis educacionais. Para tanto, torna-se salutar que a escola, através dos professores e estudantes, desenvolva projetos ambientais e trabalhe com conceitos e conhecimentos voltados para a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais.

A Oficina de Meio Ambiente proporcionará aos estudantes a discussão acerca da relação entre problemas ambientais e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos, necessária à reflexão sobre as responsabilidades humanas voltadas para o bem estar comum, sem, no entanto, esquecer o necessário desenvolvimento sustentável, na perspectiva da manutenção da qualidade de vida para as gerações atuais e as futuras.

**OBJETIVOS**

**GERAL:** Promover espaço de reflexão, discussão, interação, análise e intervenção nas questões ambientais locais, com vistas a contribuir na formação cidadã dos estudantes da rede municipal de ensino, assim como na melhoria da sadia qualidade de vida.

**ESPECÍFICOS:**

- Refletir com a comunidade escolar sobre questões ambientais locais, através de ações concretas para promoção de uma vida saudável;
- mobilizar os estudantes a participarem de atividades que valorizem a criatividade e inovação, contribuindo para a formação cidadã deles;
- elaborar projetos voltados para questões ambientais locais de rebatimento global, garantindo o protagonismo infanto-juvenil;

- contribuir para conservação ambiental a partir da reutilização de materiais reciclados;
- realizar atividades que envolvam a comunidade do entorno da escola, através de planejamento articulado entre os componentes curriculares, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas a promover mudança de hábitos nos estudantes, frente à sustentabilidade ambiental;
- socializar experiências vivenciadas pela comunidade escolar.

#### **OFICINA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL**

A sexualidade humana deve ser considerada nas diferentes fases da vida, pois é um comportamento condicionado por fatores biológicos, culturais e sociais, que envolvem pessoas de todas as idades, e detém um significado muito mais amplo que vai além da reprodução da espécie. Por representar um elemento de realização humana em suas dimensões afetivas e sociais, uma vez que a manifestação da sexualidade assume formas diversas ao longo do desenvolvimento humano, devem-se incluir orientações outras que não sejam apenas aquelas da maioria da sociedade, abrindo-se espaço para o respeito às minorias.

As Oficinas de Orientação Sexual se propõem a refletir para uma convivência mais harmônica e respeitosa sobre o comportamento dos sujeitos humanos na perspectiva do gênero, da saúde e de valores sociais historicamente construídos.

#### **OBJETIVOS**

**GERAL:** Refletir com os estudantes sobre os aspectos da sexualidade e sobre a diversidade de comportamentos e as implicações desses aspectos na qualidade de vida dos humanos.

#### **ESPECÍFICOS:**

- Entender o funcionamento do corpo através de atividades lúdicas e criativas;
- refletir com os estudantes sobre sexualidade, na perspectiva da construção, desconstrução e reconstrução de conceitos, tabus e crendices;
- orientar os estudantes na adoção de medidas preventivas contra DST/ Aids;
- orientar os estudantes, para vivências de sua sexualidade de forma responsável;
- realizar ações/ trabalhos para prevenção da gravidez não planejada/ desejada;
- refletir sobre as questões de gênero e sobre a afetividade, considerando as diversas formas de manifestação.

#### **OFICINA DE INFORMÁTICA EDUCACIONAL**

A Informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social aumentam de forma rápida entre nós. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia, que deverá ser utilizada na escola, para ampliar as opções didáticas do educando, criando ambientes de ensino e aprendizagem que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e, principalmente, a autonomia ética do aluno.

#### **OBJETIVOS**

## OFICINA DE PRÁTICA ESPORTIVA

Além de promover a aquisição de habilidades motoras básicas e especializadas aos estudantes, as práticas esportivas podem proporcionar também o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, trabalhar a auto-estima e aspectos relacionados a cooperação, educação, convivência, participação, autonomia e emancipação. Percebe-se, portanto, que a pedagogia do esporte pode ser uma das formas de proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que integra valores sociais e educacionais aos jogos e atividades esportivas.

### OBJETIVOS

**GERAL:** Promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida.

### ESPECÍFICOS

- Compreender a importância da prática esportiva para a saúde física e mental do ser humano;
- promover a cidadania e a inclusão social dos estudantes;
- conhecer e vivenciar os fundamentos básicos das modalidades esportivas, em situações contextualizadas de jogo;
- conhecer e vivenciar as situações táticas dos esportes;
- compreender e discutir conceitos importantes, relacionados ao conhecimento dos esportes.
- vivenciar valores e atitudes que fazem parte da cultura esportiva, e refletir sobre eles.

## OFICINA HORTA ORGÂNICA ESCOLAR

O Brasil, quarto país exportador de alimentos do mundo, é, paradoxalmente, o sexto maior em subnutrição. Os alimentos que se desperdiçam no Brasil, diariamente, dariam para alimentar 19 milhões de pessoas. Entretanto, segundo a ONU, 29% da população brasileira ainda sofre com a fome ou a deficiência alimentar. Isso chega a 60 milhões de pessoas. A má nutrição não é um fator relacionado exclusivamente à classe social do indivíduo. As pessoas de melhor renda e de mais acesso aos alimentos também apresentam problemas de má nutrição. A desnutrição e a má alimentação estão mais associadas com o hábito alimentar (cultura) do que com o acesso à alimentação. Sendo assim, a alimentação é tema de interesse de quase todas as pessoas, mas poucas são as que se dedicam a discutir e cultivar um comportamento alimentar sadio. Isso ocorre por falta de conhecimento ou por influência social e cultural. Uma alimentação saudável e equilibrada deve conter diversos nutrientes: carboidratos, proteínas, lipídeos (gorduras), água, vitaminas, minerais e fibras.

A Oficina Horta Orgânica Escolar terá grande importância na formação do estudante, uma vez que é um grande laboratório vivo para diferentes atividades relacionadas à alimentação e a outros temas, além de permitir experiências relacionadas à produção, ao crescimento e ao desenvolvimento de seres vegetais e animais, possibilitando o estudo em vários componentes curriculares e áreas do conhecimento, além de contribuir no cardápio do lanche escolar, o qual poderá ser mais enriquecido e saboroso.

### OBJETIVOS

**GERAL:** Contribuir para a formação dos estudantes na perspectiva da construção, desconstrução e reconstrução de conceitos de uma cultura alimentar saudável na comunidade escolar, através de atividades práticas, construindo saberes e integrando conhecimento científico e conhecimento popular, para a promoção da sadia qualidade de vida.

**ESPECÍFICOS:**

- Promover a alimentação saudável;
- correlacionar conhecimentos e saberes (interdisciplinaridade) à cultura alimentar da comunidade escolar;
- induzir a autonomia escolar ao cultivo da horta como um laboratório de baixo custo e alto benefício pedagógico.

**OFICINA RÁDIO ESCOLAR**

O rádio é um dos principais veículos de comunicação de atuação social. Através dele se tem acesso à informação, entretenimento, etc. Sendo assim, torna-se um agente educacional, contribuindo para a construção de conhecimento.

Na escola, a mídia radiofônica, utilizada como estratégia de comunicação, pode trazer valiosas contribuições para a prática educacional, principalmente quando esta é concebida, planejada e executada pelos seus agentes, através da Rádio Escolar.

A Rádio Escolar proporciona à unidade de ensino benefícios que vão desde a melhoria da comunicação entre os membros da comunidade escolar a avanços da aprendizagem dos estudantes pela utilização da linguagem radiofônica na transmissão de conhecimento. Ainda se percebe que o uso desse recurso, nas escolas, estimula o exercício da cidadania e o desenvolvimento de práticas democráticas.

**OBJETIVOS**

**GERAL:** Utilização da mídia radiofônica na prática educacional da comunidade escolar.

**ESPECÍFICOS:**

- Criar laboratórios de Rádio Escolar nas unidades de ensino;
- capacitar comunicadores para operar equipamentos;
- estimular o potencial criativo de estudantes, professores, funcionários e pais de aluno;
- inserir a linguagem radiofônica no processo de ensino-aprendizagem;
- tornar a mídia radiofônica uma ferramenta de construção do conhecimento de forma inter e transdisciplinar;
- fomentar ações que oportunizem a integração da comunidade escolar.

**OFICINA DE CAPOEIRA**

A capoeira é uma mistura de luta, dança, cultura popular e música, caracterizada por movimentos rápidos e complexos, com a utilização dos pés, das mãos e de diversos elementos da ginástica e da acrobacia, acompanhada por instrumentos musicais e canções. Praticar capoeira exige muito mais do que só a habilidade, pois o praticante da capoeira precisa ter força e autoconfiança. Ele deve ter uma relação de cumplicidade com o companheiro do jogo, mas sempre buscado demonstrar sua superioridade sobre o seu parceiro.

**OBJETIVOS**

**GERAL:** Promover a capoeira como uma forma de integração social e familiar estimulando e desenvolvendo aptidões físicas naturais, através do movimento espontâneo, propiciando o desenvolvimento das qualidades físicas, objetivando a adaptação orgânica ao esforço físico.

**ESPECÍFICOS:**

- Aprimorar diversas condutas psicomotoras, destacando-se, dentre elas, a coordenação motora geral, a lateralidade, e a organização espaço-temporal, assim como valências físicas (resistência, flexibilidade, agilidade, destreza, expressão corporal);
- fomentar o sentido de comunidade, estimulando o convívio com outras pessoas, praticando a cooperação, a lealdade, a cortesia, e o respeito mútuo, além de requerer constantemente a disciplina;
- desenvolver a prática da Capoeira Jogo, estimulando a criatividade de movimentos;
- propiciar e estimular a confecção de instrumentos musicais, como o berimbau, pandeiro, caxixi, e atabaque;
- fomentar a interdisciplinaridade, tendo em vista ser a Capoeira um esporte genuinamente brasileiro e que requer, para seu aprendizado, um estudo profundo de demais componentes do currículo escolar básico, como História e Geografia.

**GERAL:** Viabilizar a utilização pedagógica do computador e diversos *softwares* educacionais disponíveis, articulados às demais tecnologias presentes no dia a dia do estudante.

**ESPECÍFICOS:**

- Compreender o funcionamento dos equipamentos e como utilizá-los no processo ensino-aprendizagem;
- utilizar jogos e *softwares educativos*, adequados à faixa etária dos estudantes, permitindo criar inúmeras formas de uso para eles;
- conhecer as possibilidades pedagógicas dos *softwares* educacionais e estimular o seu uso;
- conciliar as atividades de leitura e escrita, contemplando a multidisciplinaridade;
- motivar a utilização de *softwares* educacionais e demais tecnologias para atividades de aulas e projetos, de modo criativo, ético e crítico.

**OFICINA DE ARTES CÊNICAS**

Arte é um bem mundial, considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, por meio da comunicação e expressão artística, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos.

A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender essa linguagem, pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e as crenças de um povo.

O ensino das artes cênicas nas escolas tem como fundamento a valorização das experiências de vida dos alunos, suas ideias, conhecimentos e sentimentos, possibilitando que o discente, ao externá-los em cena, efetue uma catarse que possibilite enfrentar suas dificuldades com menos insegurança.

**OBJETIVOS**

**GERAL:** Proporcionar ao estudante contato com o lúdico e com a imaginação, através de seu corpo, desenvolvendo práticas de atividades tanto psicomotoras quanto de construção de histórias e de identificação com diferentes personagens, possibilitando o intercâmbio de experiências.

**ESPECÍFICOS**

- Propor atividades que intensifiquem a utilização da criatividade e experimentação;
- despertar no estudante o prazer de expressar-se de diferentes formas, seja através da mímica, seja através da construção de figurinos ou cenários, sempre valorizando a relação interpessoal;
- desenvolver a criação grupal, contribuindo, assim, para o fortalecimento do conceito de grupo e de viver em sociedade;
- compreender as suas atitudes no grupo de trabalho, levando ao conhecimento do que foi produzido em diferentes épocas da História;
- desenvolver a expressividade oral e cênica dos estudantes, bem como atividades que envolvam a criatividade e o senso de trabalho em grupo;
- aproximar o adolescente de temas da literatura infanto-juvenil brasileira, transformando narrativas verbais escritas em narrativas cênicas.

## ANEXO V- MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES- 2015



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL -SEDEMS  
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO-SEE  
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-SDE  
GERÊNCIA DE ENSINO  
NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO

### MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR

ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES												
Modalidade: Ensino Fundamental				Ano de implantação: 2016								
Módulo: 40				Dias Letivos: Semanas: 05			Anuais: 200					
BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
LDBEN nº 9394/96, art. 26, §1º, §2º, §3º, §4º, §5º e §6º, Lei Federal nº 11274/2006, Lei Federal nº 11.645/2008, Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 04/2010, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução CNE/CEB nº 07/2010.	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	8	8	8	8	8	8	8	8	8
			ARTE	2	2	2	2	2	4	4	4	4
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA *	6	6	6	6	6	7	7	7	7
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS NATURAIS *	3	3	3	3	3	4	4	4	4
		CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	3	3	3	3	3	3	3	3	3
			GEOGRAFIA	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO**	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>			<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>
	PARTE DIVERSIFICADA	LINGUAGENS	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-INGLÊS	---	---	---	---	---	2	2	2	2
			<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>			<b>---</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>02</b>	<b>02</b>
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES***	LINGUAGENS	ARTÍSTICO CULTURAL	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			ESPORTIVO E MOTORAS	2	2	2	2	2	1	1	1	1
			NIVELAMENTO CURRICULAR EM LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
MATEMÁTICA		LÍNGUA ESTRANGEIRA	----	----	----	----	----	1	1	1	1	
		JOGOS MATEMÁTICOS	2	2	2	2	2	1	1	1	1	
		NIVELAMENTO CURRICULAR EM MATEMÁTICA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
CIÊNCIAS DA NATUREZA		SAÚDE E ORIENTAÇÃO SEXUAL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		MEIO AMBIENTE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		NOVAS TECNOLOGIAS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
CIÊNCIAS HUMANAS		CIDADANIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
ENSINO RELIGIOSO	CULTURAS RELIGIOSAS	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
<b>TOTAL DOS EIXOS TEMÁTICOS</b>			<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	
<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>			<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL</b>			<b>1600</b>	<b>1600</b>	<b>1600</b>	<b>1600</b>	<b>1600</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	

\* Do total da carga horária do Componente Curricular, 1 hora/aula será destinada a atividades práticas em laboratório;

\*\* Nos anos iniciais, o Ensino Religioso será oferecido no eixo de Culturas Religiosas, como enriquecimento curricular e sem caráter reprovativo; nos anos finais, será oferecido no eixo de Culturas Religiosas, em forma de seminário uma vez por semana, sendo optativo para o aluno e sem caráter reprovativo;

\*\*\* Esta carga horária destina-se às Atividades Complementares Curriculares em conformidade com as Áreas de Conhecimento.

#### OBSERVAÇÕES:

1 - Os três anos iniciais do Ensino Fundamental com duração de nove anos, serão considerados como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, sendo vedada a retenção do estudante, conforme disposto no Parecer CNE/CEB nº 04/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 07/2010, art. 30, inciso III, que assegura a continuidade da aprendizagem, sem o prejuízo que a repetência pode causar, garantindo a passagem do primeiro ano de escolaridade para o segundo ano e deste para o terceiro;

2 - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos Indígenas Brasileiros, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras, conforme LDBEN, art. 26-A, §2º, texto incluído pela Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008;

3 - A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, conforme LDBEN/96, art. 26, § 6º, de acordo com texto incluído pela Lei Federal nº 11.769 de 18 de agosto de 2008;

4 - A Educação Ambiental, item essencial e permanente da educação nacional - Lei Federal nº 9795/1999, art. 3º, inciso II; o Estatuto do Idoso - Lei Federal nº 10.741/2003, art. 2º e art. 3º e o Código de Trânsito Brasileiro - Lei Federal nº 9503/1997, art. 76, inciso I e art. 79, deverão ser incluídos como temas transversais, numa abordagem interdisciplinar.

Jaboatão dos Guararapes, 17 de dezembro de 2015

FRANCISCO JOSÉ AMORIM DE BRITO  
Secretário Executiva de Educação

## ANEXO VI- MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES- 2019



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
SUPERINTENDÊNCIA DE DE ENSINO  
GERÊNCIA DE ENSINO  
NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO

MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR													
ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES													
Modalidade: Ensino Fundamental					Ano de Implantação: 2019								
Módulo: 40					Dias Letivos: Semanais: 05 Anuais: 200								
BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS					
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
LDBEN nº 9394/96, art. 26, §1º, §2º, §3º, §4º, §5º e §6º, Lei Federal nº 11274/2006, Lei Federal nº 11645/2008, Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 04/2010, Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução CNE/CEB nº 07/2010.	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
			ARTE	2	2	2	2	2	4	4	4	4	
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
			LÍNGUA INGLESA	-	-	-	-	-	2	2	2	2	
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA *	6	6	6	6	6	7	7	7	7	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS NATURAIS *	3	3	3	3	3	4	4	4	4	
		CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
			GEOGRAFIA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
		<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>			<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>
			EIXOS TEMÁTICOS ***	LÍNGUAGENS	ATIVIDADES ESPORTIVO--MOTORAS	1	1	1	1	1	1	1	1
NIVELAMENTO CURRICULAR EM LÍNGUA PORTUGUESA	2				2	2	2	2	1	1	1	1	
LÍNGUA INGLESA	---				---	---	---	---	1	1	1	1	
MATEMÁTICA	NIVELAMENTO CURRICULAR EM MATEMÁTICA			2	2	2	2	2	1	1	1	1	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	EDUCAÇÃO AMBIENTAL			2	2	2	2	2	2	2	2	2	
CIÊNCIAS HUMANAS	PROTAGONISMO JUVENIL, ÉTICA E CIDADANIA			1	1	1	1	1	1	1	1	1	
ENSINO RELIGIOSO **	CULTURAS RELIGIOSAS			1	1	1	1	1	1	1	1	1	
LÍNGUAGENS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS DA NATUREZA, CIÊNCIAS HUMANAS	PESQUISA ORIENTADA****			4	4	4	4	4	4	4	4	4	
<b>TOTAL DOS EIXOS TEMÁTICOS</b>				<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	
<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>				<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL</b>			<b>1600</b>	<b>1600</b>	<b>1600</b>	<b>1600</b>	<b>1600</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>		

\* Do total da carga horária do Componente Curricular, 1 hora/aula será destinada a atividades práticas em laboratório;  
\*\* O Ensino Religioso, nos anos iniciais, será oferecido no eixo de Culturas Religiosas, como enriquecimento curricular e sem caráter reprovativo; nos anos finais, será oferecido no eixo de Culturas Religiosas, em forma de seminário uma vez por semana, sendo optativo para o aluno e sem caráter reprovativo;  
\*\*\* Esta carga horária destina-se às Atividades Complementares Curriculares em conformidade com as Áreas de Conhecimento.  
\*\*\*\*A Pesquisa orientada terá o Professor Orientador.

**OBSERVAÇÕES:**  
1 - Os três anos iniciais do Ensino Fundamental com duração de nove anos, serão considerados como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, sendo vedada a retenção do estudante, conforme disposto no Parecer CNE/CEB nº 04/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 07/2010, art. 30, inciso III, que assegura a continuidade da aprendizagem, sem o prejuízo que a repetência pode causar garantindo a passagem do primeiro ano de escolaridade para o segundo ano e deste para o terceiro;  
2 - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos Indígenas Brasileiros, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras, conforme LDBEN, art. 26-A, §2º, texto incluído pela Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008;  
3 - A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, conforme LDBEN/96, art. 26, § 6º, de acordo com texto incluído pela Lei Federal nº 11.769 de 18 de agosto de 2008;  
4 - A Educação Ambiental, item essencial e permanente da educação nacional - Lei Federal nº 9795/1999, art. 3º, inciso II; o Estatuto do Idoso - Lei Federal nº 10.741/2003, art. 2º e art.3º e o Código de Trânsito Brasileiro - Lei Federal nº 9503/1997, art. 76, inciso I e art.79, deverão ser incluídos como temas transversais, numa abordagem interdisciplinar;  
5 - 4h/a semanais serão destinadas à avaliação das atividades pedagógicas e à formação continuada em serviço dos (as) professores (as), às terças das terças feiras.

Jaboatão dos Guararapes, 13 de junho de 2019.

IVANEIDE FARIAS DANTAS  
Secretária Municipal de Educação

## ANEXO VII- INSTRUÇÃO NORMATIVA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES- 2019



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL-SEDEMS  
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO-SEE  
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-SDE  
GERÊNCIA DE ENSINO  
NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO

### INSTRUÇÃO NORMATIVA/SEE Nº 06/2015

Dispõe sobre a readequação da jornada escolar ampliada e a vivência cotidiana das atividades complementares dos Eixos Temáticos da Matriz de Referência Curricular do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral – ETI da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes.

A Secretaria Executiva de Educação do Jaboatão dos Guararapes, no uso de suas atribuições e considerando proposta formulada pelas Superintendências de Desenvolvimento do Ensino e de Gestão Educacional para o funcionamento das Escolas de Tempo Integral, com base na Lei Federal nº 9.394/1996 – LDBEN, na Lei Federal nº 11.114/2005 na Lei Federal nº 11.274/2006 que altera os artigos 2º, 3º, 32 e 87 da LDBEN/96, na Lei Federal nº 11.645/2008, no Parecer CNE/CEB nº 07/2010, na Resolução CNE/CEB nº 04/2010, no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, na Resolução CNE/CEB nº 07/2010, Lei nº 8.069 13/07/90, Lei Municipal nº 377/2009, Instrução Normativa SEE 03/2010, Instrução Normativa SEE/JG nº 06/2013 e mediante deliberação do Conselho Municipal de Educação/JG,

- Considerando o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, no art. 34, parágrafo 2º e no art. 87, parágrafo 5º;
- Considerando que as atividades complementares e o aumento da jornada escolar visam ampliar as oportunidades de aprendizagens articuladas ao currículo da Base Nacional Comum;
- Considerando que a expansão do tempo pedagógico acontecerá de forma contextualizada, perpassando todo o currículo e propiciando uma interação entre os diferentes saberes e os diferentes campos de conhecimento para os estudantes matriculados nas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino - ETI;
- Considerando que a política de organização do ensino no município, tem como meta a ampliação da rede e da oferta das escolas de tempo integral;
- Considerando que o Programa de Escolas de Tempo Integral, realça a ideia filosófica do ser humano integral e a necessidade do seu desenvolvimento em relação as dimensões biológicas, psicossociais e culturais, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, corporal, espiritual e sociocultural;
- Considerando a necessidade de redimensionar o currículo escolar, ampliando os tempos, os espaços e as oportunidades formativas, na perspectiva de promoção do desenvolvimento integral do estudante;



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL-SEDEMS**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO-SEE**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-SDE**  
**GERÊNCIA DE ENSINO**  
**NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO**

- Considerando a necessidade de readequação da vivência dos Eixos Temáticos e das Atividades Complementares da Matriz de Referência Curricular das Escolas de Tempo Integral.

**RESOLVE:**

Art.1º As Escolas de Tempo Integral - ETI da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes, a partir do ano letivo de 2016, deverão seguir a organização disposta nesta Instrução Normativa, no que se refere a ampliação da jornada escolar e vivência das Atividades Complementares dos Eixos Temáticos, de acordo com a Matriz de Referência Curricular do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral – ETI.

Art.2º A distribuição da carga horária dos Componentes Curriculares e Eixos Temáticos contida na Matriz de Referência Curricular do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral-ETI, observará as seguintes determinações gerais:

I - nos anos iniciais, a carga horária semanal referente aos Componentes Curriculares será de 27 (vinte sete) horas/aula e dos Eixos Temáticos será de 13 (treze) horas/aula em Atividades Complementares, devendo essas atividades, contemplarem todos os Eixos especificados nesta Instrução.

II- nos anos finais, a carga horária semanal referente aos Componentes Curriculares será de 33 (trinta e três) horas/aula e dos Eixos Temáticos será de 12 (doze) horas/aula em Atividades Complementares, devendo essas atividades, contemplarem todos os Eixos especificados nesta Instrução.

Art.3º Nas Escolas de Tempo Integral-ETI da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes, serão desenvolvidos os seguintes Eixos Temáticos, incluindo as Atividades Complementares abaixo relacionadas, de acordo com o Programa de Escolas de Tempo Integral:

Áreas de Conhecimento	Eixos Temáticos	Atividades Complementares
LINGUAGENS	ARTÍSTICO CULTURAL	Rádio Escolar, Dança Popular, Artes Cênicas e Música
	ESPORTIVO E MOTORAS	Prática esportiva
	NIVELAMENTO CURRICULAR EM LÍNGUA PORTUGUESA	Leitura, Produção textual, Nivelamento Curricular
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	Língua Estrangeira – apenas nos anos finais
MATEMÁTICA	JOGOS MATEMÁTICOS	Jogos Matemáticos, Xadrez
	NIVELAMENTO CURRICULAR EM MATEMÁTICA	Nivelamento Curricular
CIÊNCIAS DA NATUREZA	SAÚDE E ORIENTAÇÃO SEXUAL	Horta Orgânica Escolar e Orientação Sexual
	MEIO AMBIENTE	Meio Ambiente
	NOVAS TECNOLOGIAS	Informática Educacional
CIÊNCIAS HUMANAS	CIDADANIA	Ética, Cidadania e Relações Etnicorraciais
ENSINO RELIGIOSO	CULTURAS RELIGIOSAS	Culturas Religiosas

Art.4º O Projeto Político Pedagógico das Escolas de Tempo Integral - ETI deverá apresentar um quadro especificando a carga horária das Atividades Complementares previamente escolhidas pela comunidade escolar, tendo-se obrigatoriamente que ser vivenciada pelo menos, uma Atividade Complementar em cada um dos Eixos Temáticos, aliando teoria e prática.



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL-SEDEMS**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO-SEE**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-SDE**  
**GERÊNCIA DE ENSINO**  
**NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO**

Art.5º A regência das Atividades Complementares dos respectivos Eixos Temáticos será vivenciada pelos(as) professores(as) dos Componentes Curriculares da Base Comum da Matriz de Referência Curricular, que possuem em sua carga horária total uma parte destinada para que ministrem aulas da Base Comum e outra parte para as Atividades Complementares

§ 1º A carga horária das Atividades Complementares dos Eixos Temáticos não poderá ser superior à carga horária dos Componentes Curriculares da Base Comum;

§ 2º A distribuição da carga horária semanal dos(as) professores(as) dos anos iniciais será da seguinte forma: 35h/a para os componentes curriculares mais atividades complementares; 05 h/a para planejamento e 05 h/a para formação, considerando os dias para a formação coletiva especificado no calendário escolar da rede;

§ 3º A distribuição da carga horária semanal dos(as) professores(as) dos anos finais será da seguinte forma: 35h/a para os componentes curriculares mais atividades complementares; 05 h/a para planejamento e 05 h/a para formação, considerando os dias específicos para formação coletiva de acordo com a área de ensino que leciona conforme o cronograma do Núcleo de Formação Continuada da rede.

Art.6º Para o cumprimento da carga horária total dos Componentes Curriculares e Eixos Temáticos especificada na Matriz de Referência Curricular, as escolas deverão cumprir o horário de funcionamento determinado abaixo:

I- Anos iniciais:

Turno (manhã): 7:30 às 11:30h		Turno (Tarde): 13:00 às 17:00h	
Acolhida	07:30 às 07:50	Acolhida	13:00 às 13:20
1ª aula	07:50 às 08:40	5ª aula	13:20 às 14:10
2ª aula	08:40 às 09:30	6ª aula	14:10 às 15:00
Intervalo	09:30 às 09:50	Intervalo	15:00 às 15:20
3ª aula	09:50 às 10:40	7ª aula	15:20 às 16:10
4ª aula	10:40 às 11:30	8ª aula	16:10 às 17:00
Almoço	11:30 às 13:00	-----	-----

II- Anos finais:

Turno (manhã) : 7:30 às 11:30		Turno (Tarde): 13:00 às 17:00	
1ª aula	07:30 às 08:20	6ª aula	13:25 às 14:15
2ª aula	08:20 às 09:10	7ª aula	14:15 às 15:05
3ª aula	09:10 às 10:00	Intervalo	15:05 às 15:20
Intervalo	10:00 às 10:15	8ª aula	15:20 às 16:10
4ª aula	10:15 às 11:05	9ª aula	16:10 às 17:00
5ª aula	11:05 às 11:55	-----	-----
Almoço	11:55 às 13:25	-----	-----

Art.7º Os(as) professores(as) dos anos finais das Escolas de Tempo Integral – ETI terão a distribuição da sua carga horária por Componente Curricular e Atividades Complementares,



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL-SEDEMS  
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO-SEE  
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-SDE  
GERÊNCIA DE ENSINO  
NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO

---

não sendo permitido que os(as) mesmos(as) ministrem apenas aulas nos Componentes Curriculares ou nas Atividades Complementares.

Art.8º Os conteúdos dos Eixos Temáticos serão vivenciados nas Atividades Complementares para ampliação da jornada escolar e deverão ser registrados em um Diário de Classe específico para Eixos Temáticos, bem como a frequência do(a) estudante, de acordo com o que preceitua a legislação vigente.

Art.9º A avaliação das aprendizagens do(a) estudante referente aos Eixos Temáticos e Atividades Complementares efetivar-se-á mediante instrumentos diversificados e registrada no Diário de Classe dos Eixos Temáticos sob a forma de notas.

§ 1º A nota bimestral referente ao Eixo Temático será obtida através da média aritmética das Atividades Complementares que compõem o referido Eixo;

§ 2º A média final de cada Eixo Temático será calculada por média aritmética dos bimestres, sendo a média igual ou superior a 6,0 (seis) para efeito de Progressão Plena.

§ 3º Será atribuição do(a) Secretário(a) Escolar transcrever do Diário de Classe dos Eixos Temáticos para a ficha individual do(a) estudante, as médias bimestrais das Atividades Complementares para obtenção da média anual de cada Eixo Temático.

Art. 10 No Diário de Classe dos Eixos Temáticos serão registradas todas as Atividades Complementares que serão vivenciadas na turma, devendo o mesmo ser preenchido coletivamente pelos(as) professores(as) que lecionam essas atividades na turma a qual pertence o Diário.

Art.11 A Música é um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do Componente Curricular Arte conforme preceitua a LDBEN. Nas Escolas de Tempo Integral - ETI o Componente Curricular de Arte será vivenciado em conjunto pelos (as) professores (as) de Arte e de Música, sendo os registros de aprendizagens feitos em Diários de Classe distintos.

**Parágrafo único.** Será atribuição do(a) Secretário(a) Escolar, condensar as notas de Arte e Música para obtenção das médias bimestrais do Componente Curricular Arte e, posteriormente, a média anual do(a) estudante.

Art.12 Compete às Escolas de Tempo Integral-ETI da Rede Municipal, junto com a Gerência de Ensino da Secretaria Executiva de Educação - SEE, garantir a operacionalização quanto à efetivação da jornada escolar e a distribuição da carga horária dos Eixos Temáticos, de acordo com a Matriz de Referência Curricular, em observância ao que estabelece a legislação educacional em vigor.

Art.13 Compete à Secretaria Executiva de Educação-SEE, acompanhar e avaliar o cumprimento desta Instrução.

Art.14 Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria Executiva de Educação-SEE, através de suas superintendências e gerências em conjunto com o Conselho Municipal de Educação.



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL-SEDEMS  
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO-SEE  
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-SDE  
GERÊNCIA DE ENSINO  
NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO

---

Art.15 Esta Instrução entrará em vigor a partir desta data, revogando-se as disposições em contrário.

Jaboatão dos Guararapes, 17 de dezembro de 2015 .

**FRANCISCO JOSÉ AMORIM**  
Secretário Executivo de Educação

## ANEXO VIII- INSTRUÇÃO NORMATIVA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES- 2019



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO  
GERÊNCIA DE ANOS INICIAIS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E NORMATIZAÇÃO  
NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO

### INSTRUÇÃO NORMATIVA/ SME Nº 01/2019

**Dispõe sobre a readequação da jornada escolar ampliada e a vivência cotidiana das atividades complementares dos Eixos Temáticos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes.**

A Secretária Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, no uso de suas atribuições e considerando proposta formulada pela Superintendência de Ensino para o funcionamento das Escolas Municipais de Tempo Integral, com base na Lei Federal nº 9.394/1996 – LDBEN, na Lei Federal nº 11.114/2005 Na Lei Federal nº 11.274/2006 que altera os artigos 2º, 3º 32 e 87 da LDBEN/96, na Lei Federal nº 11.645/2008, no Parecer CNE/CEB nº 07/2010, na Resolução CNE/CEB nº 04/2010, no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, na Resolução CNE/CEB nº 07/2010, Lei nº 8.069 13/07/90, Lei Municipal nº 377/2009, Instrução Normativa SSE 03/2010, Instrução Normativa SEE/JG nº 06/2015 e mediante deliberação do Conselho Municipal de Educação/JG,

- Considerando o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, no art. 34, parágrafo 2º e no art. 87, parágrafo 5º;
- Considerando que as atividades complementares e o aumento da jornada escolar visam ampliar as oportunidades de aprendizagens articuladas ao currículo da Base Nacional Comum;
- Considerando que a expansão do tempo pedagógico acontecerá de forma contextualizada, perpassando todo o currículo e propiciando uma interação entre os diferentes saberes e os diferentes campos de conhecimento para os estudantes matriculados nas Escolas Municipais de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino-ETI;
- Considerando que a política de organização do ensino no município, tem como meta a ampliação da rede e da oferta das Escolas Municipais de Tempo Integral;
- Considerando que o Programa de Escolas Municipais de Tempo Integral, realça a ideia filosófica do ser humano integral e a necessidade do seu desenvolvimento em relação às dimensões biológica, psicossocial e cultural, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, corporal, espiritual e sociocultural;
- Considerando a necessidade de redimensionar o currículo escolar, ampliando os tempos, os espaços e as oportunidades formativas, na perspectiva de promoção do desenvolvimento integral do estudante;
- Considerando a necessidade de reeducação da vivência dos Eixos Temáticos e das Atividades Complementares da Matriz de Referência Curricular das Escolas Municipais de Tempo Integral.



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO**  
**GERÊNCIA DE ANOS INICIAIS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E NORMATIZAÇÃO**  
**NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO**

**RESOLVE:**

**Art. 1º** As Escolas Municipais de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes, a partir do ano letivo de 2019, deverão seguir a organização disposta nesta Instrução Normativa, no que se refere à modificação da jornada escolar e vivência das Atividades Complementares dos Eixos Temáticos, de acordo com a Matriz de Referência Curricular do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral.

**Art. 2º** A distribuição da carga horária dos Componentes Curriculares e Eixos Temáticos contida na Matriz de Referência Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Tempo Integral observarão as seguintes determinações gerais:

I – nos anos iniciais, a carga horária semanal referente aos Componentes Curriculares será de 27 (vinte e sete) horas/aula e dos Eixos Temáticos será de 13 (treze) horas/aula em Atividades Complementares, devendo contemplar todos os Eixos específicos nesta Instrução.

II- nos anos finais, a carga horária semanal referente aos Componentes Curriculares será de 33 (trinta e três) horas/aula e dos Eixos Temáticos será de 12 (doze) horas/aula em Atividades Complementares, devendo contemplar todos os Eixos específicos nesta Instrução.

**Art. 3º** Nas Escolas Municipais de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes serão desenvolvidos os seguintes Eixos Temáticos, incluindo as Atividades Complementares abaixo relacionados, de acordo com o programa de Escolas Municipais de Tempo Integral:

**Art. 4º** O Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais de Tempo Integral deverá apresentar um quadro especificando a carga horária das Atividades Complementares previamente escolhidas pela comunidade escolar, tendo-se obrigatoriamente que ser vivenciada pelo menos, uma Atividade Complementar em cada um dos Eixos Temáticos, aliando teoria e prática.

Áreas do Conhecimento	Eixos Temáticos	Atividades Complementares
LINGUAGENS	<b>ATIVIDADES ESPORTIVO- MOTORAS</b>	Prática esportiva, Dança Popular
	<b>NIVELAMENTO CURRICULAR EM LÍNGUA PORTUGUESA</b>	Leitura, Produção textual, Nivelamento Curricular
	<b>LÍNGUA INGLESA</b>	Língua Inglesa
<b>MATEMÁTICA</b>	<b>NIVELAMENTO CURRICULAR EM MATEMÁTICA</b>	Nivelamento Curricular, Jogos Matemáticos, Xadrez
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	Horta Orgânica Escolar, Meio Ambiente
<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>PROTAGONISMO JUVENIL, ÉTICA E CIDADANIA</b>	Ética, Cidadania e Relações Étnico- raciais, Rádio Escolar
<b>ENSINO RELIGIOSO</b>	<b>CULTURAS RELIGIOSAS</b>	Culturas Religiosas
<b>LINGUAGENS; MATEMÁTICA; CIÊNCIAS DA NATUREZA; CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>PESQUISA ORIENTADA (EXTRAESCOLAR)</b>	Pesquisa Orientada



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO**  
**GERÊNCIA DE ANOS INICIAIS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E NORMATIZAÇÃO**  
**NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO**

**Art. 5º** O Eixo Temático Pesquisa Orientada abordará diversos temas nas suas Atividades Complementares, dentre eles, Novas Tecnologias conforme enfatizado na Nova Base Nacional Curricular e será vivenciado em 4h/a semanais, através de um Professor Orientador, desenvolvida pelo estudante, em atividades extraescolares.

**Parágrafo único** – Às 4h/a semanais a que se refere o caput deste artigo serão destinadas à avaliação coletiva das atividades pedagógicas e à formação continuada em serviço dos professores e equipe gestora, às tardes das terças-feiras.

**Art. 6º** A regência das Atividades Complementares dos respectivos Eixos Temáticos será vivenciada pelos (as) professores (as) dos Componentes Curriculares da Base Comum da Matriz de Referência Curricular, que possuem em sua carga horária total uma parte destinada para que ministrem aulas da Base Comum e outra parte para as Atividades Complementares.

§ 1º A carga Horária das Atividades Complementares dos Eixos Temáticos não poderá ser superior à carga horária dos Componentes Curriculares da Base Comum;

§ 2º A distribuição da Carga Horária semanal dos (as) professores (as) nos anos iniciais será da seguinte forma: 35h/a para os componentes curriculares mais atividades complementares; 05h/a para o planejamento e 05h/a para formação, conforme o cronograma do núcleo de formação continuada;

§ 3º A distribuição da carga horária semanal dos (as) professores (as) dos anos finais será da seguinte forma: 35h/a para os Componentes Curriculares mais Atividades Complementares; 05h/a para planejamento e 05h/a para a formação, considerando os dias específicos para formação coletiva de acordo com a área de ensino que leciona conforme o cronograma do núcleo de formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes.

**Art. 7º** Para o cumprimento da carga horária total dos Componentes Curriculares e Eixos Temáticos especificados na Matriz de Referência Curricular, as escolas deverão cumprir o horário de funcionamento determinado abaixo:

**I Anos iniciais:**

Turno (manhã): 7h 30 às 11h 30		Turno (tarde): 12h30 às 16h30	
Acolhida	07h30 às 07h50	Acolhida	12h30 às 12h50
1ª aula	07h50 às 08h40	5ª aula	12h50 às 13h40
2ª aula	08h40 às 09h30	6ª aula	13h40 às 14h30
Intervalo	09h30 às 09h50	Intervalo	14h30 às 14h50
3ª aula	09h50 às 10h40	7ª aula	14h50 às 15h40
4ª aula	10h40 às 11h30	8ª aula	15h40 às 16h30
Almoço	11h30 às 12h30	-----	-----



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO**  
**GERÊNCIA DE ANOS INICIAIS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E NORMATIZAÇÃO**  
**NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO**

**II Anos finais:**

Turno (manhã): 7h 30 às 11h55		Turno (tarde): 12h55 às 16h30	
1ª aula	07h30 às 08h20	6ª aula	12h55 às 13h45
2ª aula	08h20 às 09h10	7ª aula	13h45 às 14h35
3ª aula	09h10 às 10h00	Intervalo	14h35 às 14h50
Intervalo	10h00 às 10h15	8ª aula	14h50 às 15h40
4ª aula	10h15 às 11h05	9ª aula	15h40 às 16h30
5ª aula	11h05 às 11h55	-----	-----
Almoço	11h55 às 12h55	-----	-----

**Art. 8º** Os (as) professores (as) dos anos finais das Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI terão a distribuição da sua carga horária por Componente Curricular e Atividades Complementares, não sendo permitido que os (as) mesmos (as) ministrem aulas, exclusivamente, nas Atividades Complementares.

**Art.9º** Os conteúdos dos Eixos Temáticos serão vivenciados nas Atividades Complementares para ampliação da jornada escolar e deverão ser registrados em um Diário de Classe específico para Eixos Temáticos, bem como a frequência do (a) estudante, de acordo com o que preceitua a legislação vigente.

**Art. 10** A avaliação das aprendizagens do (a) estudante referente aos Eixos Temáticos e Atividades Complementares efetivar-se-á mediante instrumentos diversificados e seu registro efetivado no Diário de Classe dos Eixos Temáticos sob a forma de notas.

§ 1º A média final de cada Eixo Temático será calculada por média aritmética dos bimestres.

§ 2º O Secretário (a) Escolar e sua equipe serão responsáveis por transcrever do Diário de Classe dos Eixos Temáticos e na ficha individual do (a) estudante, as médias bimestrais das Atividades Complementares para obtenção da média anual de cada Eixo Temático.

**Art. 11** No Diário de Classe dos Eixos Temáticos serão registrados todas as Atividades Complementares que serão vivenciadas na turma, devendo o mesmo ser preenchido pelos (as) professores (as) que lecionam essas atividades na respectiva turma.

**Art. 12** Música é um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do Componente Curricular Arte conforme preceitua a LDBEN n° 9394/96. Nas Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI o Componente Curricular de Arte será vivenciado em conjunto pelos (as) professores (as) de Arte e de Música, sendo os registros de aprendizagens feitos em Diários de Classe distintos.

§ 1º Será atribuição do (a) Secretário (a) Escolar, condensar as notas de Arte e Música para obtenção das médias bimestrais do componente curricular Arte e, posteriormente, a média anual do (a) estudante.

§ 2º Para garantir a vivência da carga horária referente ao Planejamento Individual (PI), do (a) Professor 1 (anos iniciais), os componentes curriculares de Arte, Educação Física e Atividades Esportivo – motoras poderão ser ministrados por Professor 2 (anos finais), dessas áreas específicas e os registros das atividades, aulas e processos avaliativos deverão constar em diários específicos.



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO  
GERÊNCIA DE ANOS INICIAIS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E NORMATIZAÇÃO  
NÚCLEO DE NORMATIZAÇÃO

---

**Art. 13** Compete às Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI da Rede Municipal, junto com a Superintendência de Ensino da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEGP, garantir a operacionalização quanto à efetivação da jornada escolar e a distribuição da carga horária dos Eixos Temáticos, de acordo com a Matriz de Referência Curricular, em observância ao que estabelece a legislação educacional em vigor.

**Art. 14** Compete à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEGP, acompanhar e avaliar o cumprimento desta Instrução.

**Art. 15** Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME, através de suas superintendências e gerências em conjunto com o Conselho Municipal de Educação.

**Art. 16** A presente Instrução Normativa entrará em vigor a partir desta data, ficando revogada a Instrução Normativa / SME N° 03/2018 de 12 de dezembro de 2018.

Jaboatão dos Guararapes, 07 de maio de 2019.

Ivaneide de Farias Dantas  
Secretária Municipal de Educação

## **ANEXO IX– RECORTE DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DO JABOATÃO DOS GUARARAPES (PE) - 2020**

### **Secretaria Executiva de Educação e Esportes Recorte do Referencial Curricular Municipal de Jaboatão dos Guararapes Jaboatão dos Guararapes (PE),2020.**

#### **3.3. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

As muitas propostas educacionais postas em prática, desde o século XX, trazem como conceito pleno da educação a formação e desenvolvimento integral do ser humano. Os princípios políticos e filosóficos do conceito de Educação Integral inscrevem-se no espírito humanista do século XIX, que concebem o ser humano como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões – intelectual, afetiva, física e moral. É sob esse novo olhar que surge a Pedagogia da Escola Nova, compreendendo o indivíduo com um ser único, que vive e interage em um mundo dinâmico. No Brasil, essa tendência é implementada a partir da década de 20, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que acreditava fortemente no poder da educação para moldar, unificar e civilizar a sociedade brasileira tendo em vista o progresso e o desenvolvimento econômico. As experiências da Escola Nova, propostas por Anísio Teixeira (1969), foram pontuais no país, mas emergiram em todo o mundo para chamar a atenção da sociedade sobre o papel e as possibilidades da educação, sem reduzi-la a mera instrução escolar. Entretanto, com a Política do Estado Novo e o período ditatorial no Brasil, esses ideais ficaram adormecidos. A partir da Constituição Federal (1988), em que se estabelece a redemocratização do país, é fortalecida a percepção da educação como um direito social fundamental, imprescindível para a conquista das mudanças sociais e políticas rumo à construção de um país democrático e justo. Estabeleceu-se, ainda, uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990). A educação integral ganha outra dimensão e caráter, refletidos na LDBEN (1996) e no Plano Nacional de Educação (2001-2010), que fazem o indicativo do aumento progressivo da jornada escolar para 07 (sete) horas diárias como horizonte da política pública educacional, um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. Além dos marcos legais, destacam-se avanços educacionais como a quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental para praticamente toda a população de 7 a 14 anos e obrigatoriedade da educação para a faixa etária de 4 a 17 anos. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD), realizada, em 2009, apenas 63,4% dos jovens concluem o ensino fundamental, o que significa que a dita universalização tem se revelado apenas no acesso e não na permanência nem num aprendizado de qualidade. Essas conquistas foram significativas e se revelaram como condições favoráveis ao movimento pela educação integral no Brasil. Porém, à medida que a educação se tornou uma política de Estado, o desenvolvimento dessa forma integral restringiu-se à universalização e à preparação para o mundo do trabalho. Com isso, esvaziou-

se a noção de formação integral, tomada, então, como um privilégio destinado a poucos. Em 2004, o Brasil passa a viver um contexto político e social favorável ao debate da Educação Integral com demonstrações explícitas a favor da agenda e da implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada: Conferência Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, as universidades públicas, além da Emenda Constitucional 134/07, que trazia como proposição a universalização da jornada diária de 7 (sete) horas na escola fundamental, em um período de dez anos (Caderno: BairroEscola, 2007). Em 2007, o Ministério da Educação - MEC no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) cria o Programa Mais Educação – PME (atualmente, Novo Mais Educação - PNME) realizado por meio de parcerias entre a esfera federal, governos estaduais e municipais para propiciar o aumento da jornada escolar para 07 horas diárias a um número cada vez maior de estudantes. A legislação, mais recente do Programa (2010), destaca como princípios da educação integral: "a articulação dos componentes curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais"; "a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento da educação integral"; "a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares"; "a afirmação da cultura dos direitos humanos" (Caderno Bairro-Escola, 2007). A experiência da Educação Integral própria no município do Jaboatão dos Guararapes foi influenciada pelo Programa Mais Educação (Novo Mais Educação), que em 2013 alcançava quase a totalidade de escolas do Ensino Fundamental. Na época, era difundido que os recursos financeiros e as orientações do Programa potencializavam estrutural e pedagogicamente as escolas, promovendo novos olhares sobre o processo educativo. Frente a esse cenário, colocou-se em pauta na Secretaria Municipal de Educação a criação de um programa de escolas de tempo integral próprio do município. Uma equipe da Secretaria de Educação construiu a primeira minuta do Programa de Escolas de Tempo Integral do Jaboatão dos Guararapes e, depois de vários encontros - contando com a participação de vários atores políticos - chegou-se à versão final do programa, com o perfil de educação integral para além do tempo integral, tendo como direcionamento a ampliação e a diversificação curricular como estratégia de melhor qualificação da aprendizagem. O Programa foi oficializado pela Lei Municipal nº849/2013, o que demonstrou a preocupação em garantir a institucionalidade enquanto política de Estado. A pesquisa documental preliminar sobre os textos da educação em tempo integral do Jaboatão dos Guararapes, no período de 2013 até o momento atual, nos leva a perceber, de maneira evidente, o seu caráter híbrido, contendo influência de diferentes debates e de diferentes agentes que atuam no campo educacional. Nessa perspectiva, o Programa Escolas de Tempo Integral apresenta-se como produto de embates, articulações e conflitos entre sujeitos da política e como o resultado da absorção de influências de políticas contemporâneas nos âmbitos nacional (o Programa Novo Mais Educação) e estadual (o Programa de Educação Integral), como de

concepções e experiências históricas de formação integral humana segundo a vertente liberal, que no Brasil teve como expoente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) - um marco no país para o debate da educação como direito e as práticas de educação integral propostas por Anísio Teixeira (1969). De acordo com a experiência de educação adquirida, o município de Jaboatão dos Guararapes, no ano de 2013, organizou-se e implantou, de forma gradativa, as Escolas de Tempo Integral - ETI. No ano de 2016, após um período de descontinuidade na liberação de recursos financeiros da União para o Programa Mais Educação, já existiam 10 (dez) Escolas de Tempo Integral implantadas no município, com sua proposta de trabalho diferenciada. Foi instituída nessas escolas uma nova Matriz de Referência Curricular (SME/2016), que contempla, em sua carga horária, os saberes da base legal (áreas de conhecimento dos componentes curriculares), como também outros saberes instituídos na parte diversificada dessa Matriz (distribuídos por eixos temáticos vivenciados nas atividades complementares). Essa construção busca uma educação integral baseada nos 04 (quatro) pilares propostos no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010), na qual garante ao estudante o direito de desenvolver suas competências e habilidades para conhecer, conviver, ser e produzir no mundo atual. Tendo o estudante como a razão do processo educativo e acreditando que é preciso cuidar de sua formação, auxiliá-lo no seu desenvolvimento integral, as ETIs buscam garantir não apenas a permanência do estudante na instituição de ensino, durante todo o dia, mas, também, a realização de atividades que possam reforçar e complementar o processo de ensino-aprendizagem. No intuito de pensar as práticas educativas de forma planejada e coletiva, a Instrução Normativa N°01/2019, gestores, supervisores escolares e professores realizam no espaço escolar a formação em serviço, havendo, assim, uma readequação da jornada escolar ampliada e a vivência cotidiana das atividades complementares dos Eixos Temáticos da Matriz de Referência Curricular. A partir da Instrução Normativa N°02/2019, foi criado o Eixo Temático Pesquisa Orientada, concebida como aula presencial e demais atividades desenvolvidas extraclasse, concomitante à formação em serviço dos profissionais, favorecendo o estímulo ao aprendizado através do hábito à pesquisa, com participação ativa dos estudantes nos projetos integrados da escola: [...]a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.(MEC,2015). Trata-se, pois, de uma concepção de Educação Integral

que compreende o espaço social no qual se insere a escola como constitutivo do processo educativo, articulando os diferentes atores institucionais da escola, da comunidade e do governo, garantindo, assim, o cumprimento do dever do Estado, da responsabilidade dos educadores e da família e fortalecendo as políticas públicas educacionais. Esse entendimento de educação integral reconhece, além de compreender o ser humano como um todo, a diversidade de espaços e agentes educativos que devem fazer parte desse processo. A educação não ocorre apenas dentro da escola, de forma sistemática, mas o aprendizado está em todos os espaços, ampliando, dessa forma, a capacidade de intervir de forma crítica e autônoma. Essa nova visão de educação, como recomendam alguns documentos de referências: *Trajetórias Criativas: Propostas – Identidade* (Ministério da Educação, 2014); *Bairro-Escola (educação comunitária) - Associação Cidade Escola Aprendiz*; MEC - UNICEF e *Trilhas Educativas: diálogo entre o território e escola-Associação Cidade Escola Aprendiz, 2011*, pressupõe o envolvimento de todos, profissionais da Educação, das escolas e do seu entorno, buscando parcerias e potenciais da comunidade, do bairro, da cidade, oportunidades educativas em que todos se sintam responsáveis, criando, assim, as cidades educadoras. Segundo Isa Guará (Cadernos CENPEC, 2006) a ideia de formação integral do ser humano está fundamentada, principalmente, em princípios éticos e humanistas, desenvolvidos nos projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores. Nessa perspectiva, a educação integral propõe articular os saberes a partir de projetos integradores, ampliando o processo para a rede de espaços de aprendizagens. O foco está em organizar as vivências e a ação pedagógica em projetos, integrando conhecimento acadêmico com saberes da vida social, aproximando o currículo ao contexto da vida. A participação na vida pública, hoje, mais que nunca, envolve o cuidado com o meio ambiente, o cuidado com a vida em todas as suas formas e a responsabilidade de cada um na construção de um mundo melhor. Considerar as vivências com a natureza em salas de aula ou espaços ao ar livre no processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e jovens, faz-se presente no cotidiano da educação integral. Adotar práticas socioambientais e princípios educativos do fazer coletivo (Mutirão Agroecológico) nas escolas de tempo integral do município tem sido uma prática sistemática desde março de 2017. A concepção pedagógica das práticas teve como inspiração o PEADs - Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (1989), SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa, com o propósito de desenvolver, juntamente com os estudantes, professores e comunidades, atividades que priorizem práticas democráticas, troca de saberes, formação de rede agroecológica e ação de planejamento participativo para transformação de realidades, em consonância com a Matriz de Referência Curricular, o Currículo Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP) das ETIs. Assim, pensar qualquer concepção pedagógica supõe dirigir o olhar para questões mais amplas que apontam demandas e oportunidades presentes, inovações que se instalam como exigências, interesses e expectativas peculiares às atuais gerações. Essas questões impõem que se construa uma nova compreensão sobre os

papéis do professor, estudante e do conhecimento, tripé sobre o qual se constitui a relação ensino-aprendizagem, base de toda a atividade educativa.

#### 7.8. Educação em Tempo Integral

GUARÁ, Isa. CENPEC-Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e

Ação Comunitária. Educação Integral. É imprescindível educar integralmente.2006.

P.15.N.2.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.

8,n.1,p.1-18,abril,2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido.58.ed.Rio de Janeiro: Paz e

Terra,2014.MOLL,Jaqueline.Caminhos da educação integral no Brasil :direito a outros

tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Artmed,2012.

APPLE, Michael; BEANE, James. Escolas democráticas.2.ed. São

Paulo:Cortez,2001

\_\_\_\_\_. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. Brasília, CECIP, 2013.

\_\_\_\_\_. Ciclos na Escola, Tempos na Vida e os Tempos da Vida nos Tempos da Escola. Criando possibilidades. Porto Alegre:Artmed,2004.

\_\_\_\_\_. Tendências para a educação integral: São Paulo: Fundação Itaú Social-CENPEC,2011.

\_\_\_\_\_. Educação: um tesouro para descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)- Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Paris,1996.

\_\_\_\_\_.Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: uma

proposta metodológica que promove autoria criação, protagonismo e autonomia:

caderno 2: trajetória identidade/[organizadores, Ítalo Modesto Dutra...et al.].--  
Brasília:

Ministério da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Associação Cidade Escola Aprendiz (org.), Caderno: Bairro -  
Escola: passo

a passo, São Paulo: Fundação Educar, Unicef e MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Associação Cidade Escola Aprendiz(org.), Caderno: Trilhas  
Educativas:

diálogo entre o território e escola, São Paulo: 2011

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa N°01. Jaboatão dos Guararapes, 2019.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa N°02. Jaboatão dos Guararapes, 2019.

[http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-08/educacao-integral-  
emeta-do-plano-nacional-de-educacao](http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-08/educacao-integral-emeta-do-plano-nacional-de-educacao)

MEC. Educação integral. Disponível em:

<http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em 14 outubro. 2019.

## ANEXO X – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL – 2019



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

### AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL – 2019

Em conformidade com o artigo 6º da Lei 849/2013 que institui e regulamenta as Escolas de Tempo Integral do Município de Jaboatão dos Guararapes, a avaliação dos professores destas escolas é um processo contínuo e sistemático cujos resultados são apresentados semestralmente através de instrumento específico.

O relatório final deve ser circunstanciado, obrigatoriamente com a indicação dos fatos, das circunstâncias e dos demais elementos que tenham servido de fundamento para a conclusão alcançada; em outras palavras, é necessário que os elementos de convicção e a prova dos fatos narrados na ficha conclusiva sejam indicados.

Para se chegar ao referido resultado, serão considerados cinco fatores na avaliação de desempenho: Assiduidade, Capacidade de iniciativa, Produtividade, Responsabilidade e Competência profissional, como descrito abaixo:

- I- **Assiduidade:** presença e pontualidade diária do/a Professor/a na Escola de Tempo Integral, local do trabalho, dentro do horário estabelecido para o expediente integral;
- II- **Capacidade de iniciativa:** habilidade do/a Professor/a, no exercício de sua função, em adotar providências em situações não definidas;
- III- **Produtividade:** quantidade de projetos realizados pelo/a Professor/a, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral;
- IV- **Responsabilidade:** comprometimento do/a Professor/a com suas tarefas cotidianas, principalmente com o sucesso dos estudantes e, conseqüentemente, com as metas estabelecidas pela escola e para a escola;
- V- **Competência profissional:** compromisso do/a Professor/a com sua formação inicial e continuada, considerando o domínio da área específica de atuação, as especificidades da educação integral e seus desdobramentos na sala de aula.

Serão observados, de forma integrada, 04 (quatro) eixos temáticos das competências a serem avaliados e pontuados pela equipe gestora e professor/a (autoavaliação) na *Avaliação de Desempenho dos Professores das Escolas de Tempo Integral*, a saber: **Ensino-aprendizagem, Relações humanas, Sociabilidade e Equilíbrio emocional e Relações interpessoais.**

Todas as questões pertinentes de cada eixo serão avaliadas de acordo com os 05 (cinco) fatores acima descritos e pontuadas com notas de 05 (cinco) a 10 (dez), podendo ainda a nota ser fracionada, a saber:



PREFEITURA DO JABOTÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

- 1) **Regular (5 pontos)** – Possui conhecimentos necessários para o desenvolvimento da função, participa razoavelmente do processo de formação, contudo, não consegue demonstrá-lo através de um progresso de aprendizagem razoável da/s turma/s.
- 2) **Bom (7 pontos)** – Tem conhecimentos necessários para o desempenho da função, participa ativamente do processo de formação e os resultados de aprendizagem apresentados na/s turma/s são satisfatórios.
- 3) **Ótimo (10 pontos)** – Interage solidariamente em todos os ambientes da escola; contribui sistematicamente no processo de formação, visando à elevação do próprio desempenho, dos seus pares e da escola; e apresenta excelentes resultados de aprendizagem dos estudantes, superando a expectativa da função desempenhada.

Será calculada a média aritmética da pontuação obtida pelo/a professor/a em cada eixo e, em seguida, a média aritmética da pontuação obtida nos quatro eixos, constituindo assim a nota final da avaliação/autoavaliação de desempenho do/a respectivo/a professor/a.

Com base no relatório circunstanciado apresentado pela equipe gestora de cada escola de tempo integral, os/as Professores/as lotados nas Escolas de Tempo Integral que obtiverem, no mínimo, a nota 7,0 (sete), continuarão lotados nas suas respectivas unidades de ensino. Os/as professores/as que obtiverem nota inferior a 7,0 (sete) serão lotados em outra unidade de ensino da rede municipal que não se enquadre nos termos da Lei 849/2013.

**Igor Cadena**  
Superintendente de Ensino

**AValiação de desempenho dos/as Professores/as das Escolas  
de Tempo Integral**



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO**  
**COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

**IDENTIFICAÇÃO**

NOME: .....

CARGO: .....

Nº DE MAT.: .....

UNIDADE DE TRABALHO: .....

NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO: .....

**INSTRUMENTO AVALIATIVO (equipe gestora e professor/a participante da avaliação)**

<b>COMPETÊNCIAS INTEGRADAS COM ÊNFASE: ENSINO- APRENDIZAGEM / RELAÇÕES HUMANAS / SOCIALIZAÇÃO E EQUILÍBRIO EMOCIONAL / RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	<b>AUTOAVALIAÇÃO (PROFESSOR/A)</b>	<b>AVALIAÇÃO (EQUIPE GESTORA)</b>
1- Participa do programa de formação continuada da rede municipal de ensino;		
2- Participa ativamente da formação em serviço e sempre contribui trazendo propostas importantes para o bom andamento da escola;		
3- Focaliza os resultados da aprendizagem relativos à leitura e à escrita, no sentido de garantir que todos os estudantes se alfabetizem na idade adequada (PROFESSORES/AS DOS ANOS INICIAIS);		
4- Tem entusiasmo na articulação de saberes a partir de projetos que integram o mundo da escola e o mundo fora da escola;		
5- Desenvolve ações pedagógicas objetivando garantir a permanência do estudante na escola, considerando as atividades de socialização da aprendizagem;		
6- Elabora e executa plano de ensino considerando as competências e os conteúdos dos diferentes anos em que está atuando, respeitando as diversas dimensões do desenvolvimento do estudante ( PROFESSORES/AS DOS ANOS FINAIS);		
7- Avalia continuamente o processo de construção do conhecimento dos estudantes considerando as dimensões cognitiva, sócio-afetiva e cultural;		
8- Tem domínio dos conteúdos de sua área específica e trabalha articulando as habilidades e as competências, sempre propondo situações inovadoras na perspectiva de revigorar e consolidar a participação dos estudantes;		
9- Registra no Diário de Classe o planejamento pedagógico, as atividades diárias e o perfil da turma		
10- Adota ações pedagógicas que buscam o desempenho satisfatório do estudante e, consequentemente, a aprovação;		
11- Elabora projetos pedagógicos para atender aos estudantes com dificuldade de aprendizagem;		
12- É assíduo e pontual em suas obrigações e compromissos com a escola.		

13- Contribui para o estabelecimento de relações de alteridade com		
--	--	--



**PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO**  
**COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

responsabilidade, solidariedade, justiça e respeito;		
14- Respeita a diversidade e a heterogeneidade social, étnico, sexual e religiosa presentes na comunidade educacional;		
15- Participa da elaboração e zela pelo cumprimento das regras de convivência comuns acordadas em função da aprendizagem dos estudantes;		
16- Usa discrição nas questões profissionais institucionais;		
17- Desenvolve as atividades profissionais de forma ética;		
18- Enfrenta e procura superar as dificuldades com calma e tranquilidade;		
19- Apresenta disponibilidade e abertura para adotar novos procedimentos adaptando-se às mudanças nos processos de trabalho;		
20- Participa e coopera com os colegas na realização do trabalho comum;		

21- Administra situações-problema adequando-as ao nível e às potencialidades individuais dos estudantes;		
22- Estabelece um relacionamento adequado com os gestores da unidade de ensino;		
23- Relaciona-se adequadamente com os outros profissionais da escola;		
24- Estabelece uma relação adequada com os pais dos estudantes da escola;		
25- Comparece assiduamente às reuniões pedagógicas/administrativas, incluindo as de pais e professores (as);		

26- Tem liderança junto aos estudantes;		
27- Procura organizar os espaços e ambientes onde trabalha ;		

**FICHA CONCLUSIVA - Avaliação de Desempenho das Escolas de Tempo Integral a ser Preenchida pela Comissão de Avaliação Instituída pela Secretaria Executiva de Educação.**

**I – IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: .....

Cargo: .....

Lotação (Unidade de Ensino): .....

Período de Avaliação: 2019

**II – RECOMENDAÇÕES:**

Que aspectos foram vistos pela Comissão de Avaliação que consideram pertinente a intervenção pedagógica junto ao professor (a).



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**COMPONENTES DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO  
DOCENTE DAS ESCOLAS INTEGRAIS**

**ASSINATURAS:**

Gestora Escolar: .....

Supervisora Escolar: .....

Secretária Escolar: .....

Professor participante do instrumento avaliativo: .....