



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

SARAH PORTO DA PAIXÃO BARBOSA PEREIRA

**A POLÍTICA EDUCACIONAL EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
RECIFE**

Recife

2024

SARAH PORTO DA PAIXÃO BARBOSA PEREIRA

**A POLÍTICA EDUCACIONAL EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.
Linha de pesquisa 3: Políticas, programas e gestão de processos educacionais e culturais.

Orientadora: Prof^a 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

P436p Pereira, Sarah Porto da Paixão Barbosa.
A política educacional em tempo integral para o Ensino Fundamental nos anos iniciais na Rede Municipal de ensino do Recife / Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira. – Recife, 2024.
168 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 2. Ensino fundamental 3. Política educacional
I. Rodrigues, Cibele Maria Lima, orient. II. Título

CDD 370

SARAH PORTO DA PAIXÃO BARBOSA PEREIRA

**A POLÍTICA EDUCACIONAL EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
RECIFE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovada em 27.05.2024

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Cibele Maria Lima Rodrigues - Fundação Joaquim Nabuco
Orientadora e Presidente

Dr^a. Jaqueline Moll - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Examinadora Externa

Dr^a. Rachel Costa de Azevedo Mello - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Para Humberto e Luis, meus filhos, que ao chegarem deram sentido a tudo!
Para todos e todas que acreditam na educação integral/em tempo integral como política educacional de mudança e melhoria da educação pública, de qualidade e gratuita.

“Sê
Se não puderes ser um pinheiro, no topo de uma colina,
Sê um arbusto no vale mas sê
O melhor arbusto à margem do regato.
Sê um ramo, se não puderes ser uma árvore.
Se não puderes ser um ramo, sê um pouco de relva
E dá alegria a algum caminho.
Se não puderes ser uma estrada,
Sê apenas uma senda,
Se não puderes ser o Sol, sê uma estrela.
Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso...
Mas sê o melhor no que quer que sejas.”
(Douglas Malloch)

“Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar
um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos
nos educando (...) A educação se dá em tempo integral, na escola,
na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite,
no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo
de aprender é aqui e agora. Sempre.”
(Moacir Gadotti)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me conferir saúde para concluir meus projetos.

A Hugo, meu esposo, pelo companheirismo na jornada na vida e apoio nas minhas escolhas.

A Humberto e Luis, meus filhos, por trazerem mais alegria a minha vida e por conferirem mais sentido a minha caminhada, para vocês dedico as minhas conquistas.

A Maria José Porto, minha mãe, pelo incentivo à minha educação.

A Rizeide, minha sogra, pelo apoio e incentivo na jornada da educação e na correria da vida.

A Secretaria de Educação do Recife, na pessoa da Secretária Executiva de Gestão Pedagógica, que autorizou esta pesquisa. E as Técnicas, do DAI e do Núcleo das EMTIs, que participaram dessa pesquisa, auxiliando ao repassar dados das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs), realizando também o contato com as EMTIs e possibilitando acompanhá-las nas visitas às escolas.

A todas as entrevistadas das quatro EMTIs que participaram dessa pesquisa e me forneceram subsídios para realização dessa dissertação.

Ao PPGEI, à coordenação, aos docentes e a secretaria, que tanto me auxiliaram nessa jornada acadêmica. Em especial agradeço ao professor Wagner Lira, então coordenador quando adentrei nesse mestrado, que me auxiliou nas questões burocráticas do mestrado, sempre muito solícito. A professora Bruna Ferraz, minha orientadora na graduação e também professora no mestrado, pelo apoio e incentivo ao meu trabalho, muito obrigada. A Márcia, secretária do programa, que sempre respondia minhas solicitações com prontidão.

A Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pela concessão da bolsa que possibilitou realizar a pesquisa em dedicação exclusiva.

Agradeço as turmas do mestrado 2018.1, minha primeira turma e, 2022.1, na qual realizo a conclusão desse mestrado. A todos e todas pela jornada de aprendizado e conhecimentos compartilhados, minha gratidão.

A Professora Rachel Azevedo, que conheci no processo de qualificação dessa dissertação, pelas ricas contribuições ao meu trabalho e por tamanha atenção com minha escrita.

A Professora Jaqueline Moll, pelo seu olhar atento, trazendo experiência e sentido a minha pesquisa, agradeço por todas as observações feitas que enriqueceram minha pesquisa.

A Professora, orientadora, mestra, amiga, Cibele Rodrigues, pela humanidade com que tratou esta aluna ao longo de 10 anos de trabalho conjunto, desde a graduação, enquanto Pibic, e, acima de tudo, por acreditar em meu trabalho! Obrigada por sempre compartilhar seus conhecimentos em cada encontro que tivemos!

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar o Programa Municipal de Educação Integral (PMEI) do Recife para os anos iniciais do Ensino Fundamental e os processos de atuação, na perspectiva dos atores que participam de tal política. Como referencial teórico nos ancoramos nos estudos de Stephen Ball, Meg Maguire e Anette Braun (2016). Na metodologia optamos pela abordagem do Estudo de Caso. Para tanto, realizamos: entrevistas com uma parte da equipe da Secretaria de Educação do município; entrevistas com as gestoras das escolas em tempo integral; análise dos documentos orientadores de tal política. Na análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes e Galiazzi, 2006), por entender que a política produz vontades de verdade (Foucault, 1996) e os atores podem produzir novos sentidos para tal política. O município do Recife iniciou a experiência de educação em tempo integral em 2002, justamente com cinco escolas dos anos iniciais (Medeiros, 2016; Melo, 2017). Atualmente (2024), conta com quatro escolas de tempo integral de anos iniciais (1,96% do total de escolas de anos iniciais), sendo três delas oriundas da primeira experiência em 2002, atendendo a 705 estudantes. Na atual gestão, o Programa Municipal de Educação Integral foi instituído pela Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019. A gestão municipal tem investido na infraestrutura e na oferta de materiais e recursos pedagógicos, não apenas nas EMTIs, mas em todas as escolas da rede de ensino. Nas escolas em tempo integral, os docentes trabalham nos dois turnos. Existem professores temporários que não gozam dos mesmos direitos que os efetivos (que possuem um adicional no salário). Foi possível concluir que a política de educação integral municipal se baseia nos discursos da Nova Gestão Pública (NGP), na lógica neoliberal (Verger e Normand, 2015). Nesse ínterim, o currículo tem como centralidade a “adesão à BNCC” e a busca por resultados. Sendo assim, no turno da manhã são ofertadas as disciplinas de: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Matemática; Ciências; História e Geografia. Esses componentes curriculares fazem parte da política de ensino da rede do Recife, comum a todas as escolas do município de anos iniciais do ensino regular. No turno da tarde são oferecidas as chamadas Atividades Complementares: Orientação e Estudos; Comunicação e Linguagem (letramento literário e musicalização); Iniciação à Pesquisa Científica; Jogos Matemáticos; Ambiente e Saúde; Tecnologia Educacional; Projeto de Vida. Há uma percepção de uma escola de turnos, em detrimento de um currículo integrado, de acordo com as entrevistas. Nesse sentido, há uma predominância das atividades “cognitivas” com ausência da perspectiva da formação integral, a exemplo da falta de profissionais de educação física, apesar de ser indicado no currículo a oferta desse componente.

Palavras-chave: educação integral; ensino fundamental anos iniciais; política educacional.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze Recife's Municipal Comprehensive Education Program (PMEI) for the initial years of elementary school and the processes involved, from the perspective of the actors who participate in this policy. As a theoretical reference, we used the studies of Stephen Ball, Meg Maguire and Anette Braun (2016). In terms of methodology, we opted for the case study approach. To this end, we conducted: interviews with part of the team from the municipality's Department of Education; interviews with the managers of the full-time schools; and analysis of the policy's guiding documents. In analyzing the data, we used Textual Discourse Analysis (ATD) (Moraes and Galiazzi, 2006), as we understand that the policy produces wills to truth (Foucault, 1996) and the actors can produce new meanings for this policy. The municipality of Recife began experimenting with full-time education in 2002, with five schools in the early years (Medeiros, 2016; Melo, 2017). Currently (2024), it has four full-time early years schools (1.96% of all early years schools), three of which came from the first experiment in 2002, serving 705 students. In the current administration, the Municipal Comprehensive Education Program was established by Ordinance No. 2103 of December 27, 2019. The municipal administration has invested in infrastructure and the provision of teaching materials and resources, not just in EMTIs, but in all the schools in the education network. In full-time schools, teachers work both shifts. There are temporary teachers who do not enjoy the same rights as permanent teachers (who have an additional salary). It was possible to conclude that the municipal full-time education policy is based on the discourses of New Public Management (NPM), on neoliberal logic (Verger and Normand, 2015). In the meantime, the curriculum is centered on "adherence to the BNCC" and the search for results. Thus, the morning shift offers the following subjects: Portuguese Language; Art; Physical Education; Mathematics; Science; History and Geography. These curricular components are part of the Recife network's teaching policy, common to all schools in the municipality in the early years of regular education. In the afternoon, the so-called Complementary Activities are offered: Orientation and Studies; Communication and Language (literary literacy and musicalization); Initiation to Scientific Research; Mathematical Games; Environment and Health; Educational Technology; Life Project. There is a perception of a shift-based school, to the detriment of an integrated curriculum, according to the interviews. In this sense, there is a predominance of "cognitive" activities with an absence of the perspective of comprehensive education, such as the lack of physical education professionals, despite the fact that this component is indicated in the curriculum.

Keywords: comprehensive education; early years primary education; educational policy.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar el Programa Municipal de Educación Integral (PMEI) de Recife para los primeros años de la escuela primaria y los procesos involucrados, desde la perspectiva de los actores que participan en esta política. Como referencia teórica, utilizamos los estudios de Stephen Ball, Meg Maguire y Anette Braun (2016). En cuanto a la metodología, optamos por el enfoque de estudio de caso. Para ello, realizamos entrevistas con parte del equipo del Departamento de Educación del municipio; entrevistas con los directores de las escuelas de jornada completa; y analizamos los documentos rectores de la política. En el análisis de los datos, utilizamos el Análisis Textual Discursivo (ATD) (Moraes y Galiazzi, 2006), pues entendemos que la política produce voluntades de verdad (Foucault, 1996) y los actores pueden producir nuevos significados para la política. El municipio de Recife comenzó a experimentar con la educación a tiempo completo en 2002, con cinco escuelas de educación infantil (Medeiros, 2016; Melo, 2017). Actualmente (2024), cuenta con cuatro escuelas de educación inicial a tiempo completo (1,96% del total de escuelas de educación inicial), tres de las cuales provienen de la primera experiencia de 2002, y atienden a 705 alumnos. En la actual gestión se creó el Programa Municipal de Educación Integral, mediante Ordenanza N° 2103 del 27 de diciembre de 2019. La administración municipal ha invertido en infraestructura y dotación de materiales y recursos didácticos, no solo en las EMTI, sino en todas las escuelas de la red educativa. En las escuelas de jornada completa, los docentes trabajan en ambos turnos. Hay profesores interinos que no disfrutan de los mismos derechos que los permanentes (que tienen un salario adicional). Se pudo concluir que la política municipal de educación a tiempo completo se basa en los discursos de la Nueva Gestión Pública (NGP), en la lógica neoliberal (Verger y Normand, 2015). Mientras tanto, el currículo se centra en la "adhesión al BNCC" y en la búsqueda de resultados. Así, el turno de la mañana ofrece las siguientes asignaturas: Lengua Portuguesa; Arte; Educación Física; Matemáticas; Ciencias; Historia y Geografía. Estos componentes curriculares forman parte de la política pedagógica de la red de Recife, común a todas las escuelas del municipio en los primeros años de la enseñanza regular. Por la tarde, se ofrecen las llamadas Actividades Complementarias: Orientación y Estudios; Comunicación y Lenguaje (alfabetización literaria y musicalización); Iniciación a la Investigación Científica; Juegos Matemáticos; Medio Ambiente y Salud; Tecnología Educativa; Proyecto de Vida. Existe la percepción de una escuela por turnos, en detrimento de un currículo integrado, según las entrevistas. En este sentido, hay un predominio de las actividades "cognitivas" con ausencia de la perspectiva de la educación integral, como la falta de profesionales de educación física, a pesar de que este componente está indicado en el currículo.

Palabras clave: educación integral; educación infantil primaria; política educativa.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Atores de políticas e “trabalho com política”	72
Quadro 2 - Quantitativo de turmas e estudantes das escolas do Recife anos iniciais do EF	75
Quadro 3 - Quantitativo de turmas e estudante das EMTIs do Recife anos iniciais EF	76
Quadro 4 - Caracterização das entrevistadas	94
Quadro 5 - Infraestrutura da EMTI	96
Quadro 6 - Quantitativo de turmas e alunos em tempo integral	98
Quadro 7 - Infraestrutura da EMTI	100
Quadro 8 - Quantitativo de turmas e alunos em tempo integral	101
Quadro 9 - Infraestrutura da EMTI	102
Quadro 10 - Quantitativo de turmas e alunos em tempo integral	104
Quadro 11 - Infraestrutura da EMTI	106
Figura 1 - Organograma da Secretaria de Educação do Recife	77
Figura 2 - Organograma da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica	77
Figura 3 - Linha do tempo das EMTIs - anos iniciais	87
Figura 4 - Fachada da EMTI Alto da Guabiraba	95
Figura 5 - Fachada da EMTI Monteiro Lobato	99
Figura 6 - Fachada da EMTI João Batista Lippo Neto	101
Figura 7 - Fachada da EMTI Nossa Senhora do Pilar	104

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
Cieps	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DAI	Divisão de Anos Iniciais
DEI	Divisão de Educação infantil
EFER	Escola de Formação Paulo Freire
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EMTI	Escola Municipal em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundaj	Fundação Joaquim Nabuco
GALEIAI	Gerência de alfabetização e letramento, educação infantil e anos iniciais
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não Governamentais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PMEI	Programa Municipal de Educação Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAERE	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SP	São Paulo
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. REFERENCIAL TEÓRICO	22
1.1. Revisão Bibliográfica	22
1.2. Um marco teórico metodológico no campo de estudo das políticas educacionais	26
1.2.1. Política como discurso e texto	28
1.2.2. O Ciclo de Políticas de Stephen Ball	32
1.2.3. A Atuação: Interpretação e Tradução de políticas	37
1.2.4. As mudanças nas políticas	42
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL X DISCURSO NEOLIBERAL DA NOVA GESTÃO PÚBLICA: CONTEXTOS EXTERNOS GLOBAL E NACIONAL	44
2.1. Contexto sócio-histórico da educação em tempo integral no Brasil	44
2.2. A Nova Gestão Pública (NGP): Efeitos e consequências	52
2.3. O Novo Mais Educação e o discurso da NGP	57
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61
3.1. Ciclo da pesquisa qualitativa	63
3.2. Os contextos e os atores	68
4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RECIFE	75
4.1. Características da Rede de Ensino Municipal de Recife	75
4.2. Histórico da criação da Política Municipal do Recife para as Escolas em Tempo Integral	80
4.3. Processo de produção dos textos que orienta o programa (a política como discurso e como texto)	87
5. CONTEXTOS DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	94
5.1. As unidades escolares	94
5.1.1. EMTI Alto da Guabiraba	95
5.1.2. EMTI Monteiro Lobato	99
5.1.3. EMTI João Batista Lippo Neto	101
5.1.4. EMTI Nossa Senhora do Pilar	104
5.1.5. Contextos Materiais	108
5.2. Os processos de tradução e interpretação da política	111
5.2.1. A Atuação da Gestão Municipal	111

5.2.2. Atuação da Gestão Escolar	125
5.2.3. Concepção de Educação Integral	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	150
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - EQUIPE GERÊNCIA	152
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTOR	154
ANEXO A - DECRETO Nº 27.717 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2014	156
ANEXO B - PORTARIA Nº 2103 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2019	159
ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA	167

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como tema a política de educação em tempo integral da Rede Municipal de Ensino do Recife para os anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando analisar os processos de atuação, tradução e interpretação, dos sujeitos, gestoras e técnicas da Secretaria de Educação do Recife. O tema da educação integral está repleto de controvérsias visto que, como afirma Giolo (2012), no contexto do Brasil, desde os primórdios do século XX, havia uma educação integral para as elites, nos colégios católicos, enquanto as classes populares eram excluídas, como denunciou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Os Pioneiros denunciaram essa dualidade da educação pública e clamaram pelo direito à educação (Azevedo, 2006). Anísio Teixeira ao escrever o texto “A educação não é privilégio” em 1957, chamava atenção para a desigualdade existente, na qual a educação brasileira sempre foi voltada para formação das elites. Ele propôs como contraponto, a educação comum: um novo conceito de conhecimento científico que tornou comuns às atividades intelectuais e de trabalho, ou seja, de saber e de fazer. Para Teixeira (1989) era preciso se pensar em uma nova política educacional que contemplasse alguns aspectos, dentre eles, um sistema de administração que integrasse a unidade dos três poderes - federal, estadual e municipal, para contemplar uma proposta de educação comum, que atuasse em sua integralidade.

O termo “educação integral” pode dar margem a diversas interpretações. A rigor uma “educação integral” diz respeito à formação integral do ser, o que significa uma apropriação de diferentes saberes e vivências educacionais. Nesse sentido, a ideia de educação integral está prevista na Constituição Federal/1988, mesmo que de forma indireta, determinando somente o ensino regular.

Por outro lado, o termo integral passou a assumir o sentido da jornada escolar “de tempo completo” ou de dois turnos. Nesse debate, Cavaliere (2009) pontua uma distinção entre a escola de tempo integral e os alunos em tempo integral. Segundo ela, o primeiro termo se refere a um fortalecimento da unidade escolar, no qual a intenção é ofertar uma vivência institucional de outra ordem, investindo em mudanças no interior da unidade, de forma integrada. A segunda proposta visa proporcionar experiências múltiplas, ofertando atividades diversificadas dentro ou fora da instituição (Cavaliere, 2009). Ambas as propostas podem estar presentes nas experiências de ampliação da jornada escolar.

Uma das tentativas de implementar a educação em tempo integral, que obteve maior êxito, foi com o Programa Mais Educação, implementado no governo Lula no ano de 2007. O programa ofertava atividades socioeducativas no contraturno escolar e sua implementação se

deu, inicialmente, em escolas de baixo Ideb, em situação de vulnerabilidade social. O Programa que iniciou como uma proposta de contraturno, se tornou um indutor de políticas para estados e municípios. Como programa, foi uma experimentação que teve seu fim decretado após o golpe sofrido pela presidente Dilma, em 2016.

O atual governo Lula, em seu terceiro mandato (iniciado em 2023), retomou a política de indução para criação de escolas em tempo integral. Depois de um vazio de políticas educacionais para o tempo integral no ensino fundamental, entre os anos de 2016 e 2022, no ano de 2023 foi sancionada a lei que criou o Programa Escola em Tempo Integral. A proposta apoia os entes federados na criação e/ou transformação de políticas educacionais de Educação Integral em jornada ampliada, transferindo recursos para estados e municípios poderem ampliar o número de vagas em tempo integral nas escolas públicas de educação básica, buscando cumprir a meta do Plano Nacional da Educação (2014-2024).

Considerando Escolas em tempo Integral aquelas em que o aluno permaneça em atividade por ao menos 7 horas diárias em dois turnos, perfazendo um total de 35 horas semanais, sem sobreposição. Outro debate importante, é que tal programa amplia o investimento em educação no País.

Diante desse cenário, nos propomos a estudar a política de educação em tempo integral no ensino fundamental anos iniciais na rede no município do Recife/PE. Segundo Noélia Melo (2017), foi no ano de 2002-2003, na primeira gestão do então prefeito do Recife, João Paulo (PT), que foi colocado em prática o Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral que foi uma Proposta da Escola de Tempo Integral da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife e se deu basicamente, porque, coexistiam diversos mecanismos de exclusão na realidade local, como a ausência de vagas para todos, a evasão e a reprovação. Foi percebido, ainda que nas regiões limítrofes do município do Recife, havia mais alunos dos outros municípios que participavam das escolas do que do próprio Recife. Participaram das articulações, os municípios de Olinda, Jaboatão dos Guararapes e Camaragibe.

O projeto foi responsável pela ampliação da jornada de pelo menos cinco escolas da região limítrofe do Recife, de anos iniciais do ensino fundamental. Tal projeto se pautava na promoção da ampliação da qualidade educacional ofertada pelo município. Ainda segundo Noelia Melo (idem), a concepção de Educação visava uma perspectiva política de formação para a cidadania. O êxito do projeto intermunicipal se deu em parte porque havia um movimento nacional que estava propondo a universalização do acesso na escola (Melo, 2017, p. 77), o que favoreceu o diálogo entre as secretarias de educação dos municípios e a oferta de ampliação da jornada. A pesquisa desenvolvida teve foco nos contextos da influência e

produção do texto, não se aprofundando tanto no contexto da prática, que segundo Ball, Maguire e Braun (2016), é um espaço para ressignificação da política nas escolas.

É somente no ano de 2014, por meio do Decreto nº 27.717 de 03/02/14, que foi instituído o Programa Municipal de Educação Integral - PMEI, no Recife. O programa era voltado para as escolas de ensino fundamental de anos finais (6º ao 9º ano). Isso ocorreu na gestão do então prefeito Geraldo Júlio (PSB), sendo o secretário de educação à época, Valmar Corrêa de Andrade (ex-reitor da UFRPE).

Naquele ano, 2014, estava em funcionamento o Programa Mais Educação, que teve alcance nacional, e influenciou a criação de projetos de escolas de tempo integral nos estados e municípios brasileiros. Atualmente (2024), existem no município um total de 19 escolas de tempo integral de ensino fundamental no município do Recife, sendo dessas: quatro de anos iniciais, e quinze escolas de anos finais. Com relação às quatro escolas de anos iniciais, há um total de 34 turmas (1º ao 5º ano) e 705 estudantes, e atuam nestas escolas um total de 34 docentes, havendo uma correspondência de 1 docente para cada turma. O acompanhamento das escolas é feito pelo Núcleo das Escolas Municipais de Tempo Integral Anos Iniciais, que fica lotado dentro da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica.

O acompanhamento das atividades das escolas é realizado por técnicas pedagógicas, no qual cada técnica acompanha uma escola, que são as seguintes: 1. Escola Municipal em Tempo Integral Alto da Guabiraba; 2. Escola Municipal em Tempo Integral Nossa Senhora do Pilar; 3. Escola Municipal em Tempo Integral Monteiro Lobato; 4. Escola Municipal em Tempo Integral João Batista Lippo Neto.

A escolha das instituições para aderirem ao Programa Municipal de Educação Integral se deu pela condição apropriada da estrutura física das instituições, sendo a Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar, a primeira a tornar-se em tempo integral no ano de 2021, a partir de um decreto, e as demais a partir de 2022, também por decretos.

O interesse por pesquisar a temática de educação integral e educação em tempo integral teve início no ano de 2014, em que eu ainda discente da graduação em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq) da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Nesse primeiro ano, pesquisei sobre o tema da educação integral, no projeto que estudava o Programa Mais Educação e as teorias de currículo integrado. Estendi minha pesquisa por mais dois anos consecutivos, e realizei pesquisas acerca da jornada ampliada, realizando uma análise comparativa das propostas de alguns países da América Latina.

Permaneci um total de três anos enquanto bolsista Pibic, todos sob orientação de Cibele

Rodrigues, minha também orientadora nessa dissertação. Ao me deparar com os estudos, compreendi a importância da ampliação da jornada escolar, como proposta de melhoria na oferta de ensino, da qualidade desse tempo empregado. Mas, sobretudo, me fez compreender o alcance e importância de políticas públicas que se comprometem com a oferta de melhoria da educação básica, compreendendo que a ampliação da jornada escolar é mais que investir em um espaço formal de ensino apropriado, com meios e instrumentos que possam agir sobre esse aluno. Mas, sobretudo, investir em uma formação que venha possibilitar uma ressignificação de saberes, na qual os alunos possam agir sobre o seu meio, não apenas localmente, e sim ampliando as possibilidades de atuação em diversos espaços físicos da região onde se situam.

O interesse na temática permaneceu, mesmo após o fim do período de bolsista Pibic, pelo envolvimento e também possibilidade de estudos que são crescentes nessa temática. Desse modo, desenvolvi o meu trabalho de conclusão de curso, uma monografia, também na área de educação integral. Em meu trabalho final da graduação pesquisei sobre o professor comunitário do Programa Mais Educação, suas diretrizes e práticas.

Por possuir interesse na temática, considero-a de grande relevância por enxergar um campo de estudos que ainda está em crescimento. Por isso, ingressei no mestrado em 2022, na intenção de permanecer estudando a educação em tempo integral e os processos de atuação dos atores da política em questão.

Tendo em vista que esse campo de pesquisa é vasto e propicia um rico debate, o nosso **problema de pesquisa** se apresenta da seguinte maneira: “Como ocorrem os processos de atuação da política educacional em tempo integral do Recife para os anos iniciais do ensino fundamental? Como essa política é percebida pelos atores que participam de tal processo?” Para alcançar responder a esses questionamentos foi utilizado o referencial teórico analítico das políticas educacionais, o ciclo de políticas de Stephen J. Ball e colaboradores (Ball, Maguire e Braun, 2016).

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o Programa Municipal de Educação Integral (PMEI) do Recife para os anos iniciais do Ensino Fundamental e os processos de atuação, na perspectiva dos atores que participam de tal política.

Para tal, definimos como objetivos específicos: compreender as influências na formulação do Programa Municipal de Educação Integral da rede de ensino municipal (contexto de influência); identificar o processo da produção de textos do Programa Municipal de Educação Integral (a política como discurso e como texto); caracterizar o funcionamento atual do Programa Municipal de Educação Integral (contexto da prática); e, analisar a

perspectiva dos atores, gestoras e técnicas da Secretaria de Educação do Recife sobre a política nas escolas (culturas profissionais).

A importância desse trabalho se dá por se tratar de um tema fundamental para se pensar no direito à educação. A ampliação dos tempos pode ser também a ampliação de oportunidades educativas, mesmo que não seja a “solução” vislumbra diversos elementos de inclusão em meio ao contexto de profunda desigualdade no qual a educação pública está imersa, como nos aponta Miguel Arroyo (2012).

A proposta é compreender como vem sendo realizada essa política de educação integral no município, assim como a atuação dos sujeitos nesse contexto. A análise se fará acerca da política de tempo integral no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que compreende do 1º ano ao 5º ano - nomenclaturas anteriores: alfabetização e 4ª série, respectivamente.

A estrutura deste trabalho se apresenta da seguinte forma: no capítulo 1 traremos a revisão bibliográfica e apresentamos a teoria de Stephen J. Ball, o ciclo de políticas, como o autor compreende a política educacional e como a define, a política como texto e como discurso, e de que forma isso influencia na formulação da política.

No capítulo 2, trata-se do tema da educação integral versus o discurso neoliberal da nova gestão pública. De forma geral, é preciso traçar o percurso histórico dessa proposta de escolas em tempo integral no Brasil para compreender o presente. Nesse bojo, estão também as influências do discurso neoliberal nas políticas educacionais.

O capítulo 3, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, mapeamos os trajetos percorridos na realização da pesquisa, buscando justificar e relacionar as escolhas teórico-metodológicas desta pesquisa.

O capítulo 4 apresenta o contexto de influência da política de educação integral municipal do Recife, para situar as dimensões que permeiam a construção de tal política voltada para os anos iniciais do ensino fundamental. Explicaremos as características da rede municipal, em termos de gestão e organização, o histórico da criação da política em tempo integral do Recife e a análise do contexto da produção de texto que orienta tal política.

No capítulo 5, abordaremos os contextos situados e as culturas profissionais, e traremos uma descrição das quatro EMTIs que fazem parte da política municipal analisadas neste trabalho, como também a análise do contexto da prática a partir da análise das falas dos atores que participam de tal política e seus discursos.

E por fim, teremos as considerações finais deste trabalho e suas contribuições para os estudos acadêmicos, buscamos responder nossa problemática de pesquisa e refletir sobre os resultados obtidos, numa perspectiva de criar um panorama atual da política em tempo integral

para os anos iniciais do ensino fundamental, trazendo nossas contribuições para a gestão da educação municipal do Recife, como para futuras pesquisas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo apresentaremos a revisão bibliográfica, com a perspectiva das pesquisas e resultados de outros autores sobre o tema abordado nesta pesquisa. Traremos para o debate no referencial teórico os estudos das políticas educacionais de Stephen Ball e colaboradores, sobretudo, Meg Maguire e Annette Braun (2016). Ressaltamos os estudos sobre a política enquanto texto e discurso, a atuação, interpretação e tradução de política e o Ciclo de Políticas. Tal aporte teórico nos confere subsídios para construção desse trabalho, no sentido de compreender a política de tempo integral no Recife e seus atores.

1.1. Revisão Bibliográfica

Como afirma Moll (2012), em todo o país, a escola de dia inteiro já vem sendo gestada, por meio de propostas que marcam a originalidade e a imaginação institucional. Na atualidade, há a criação de propostas que visam promover a indução de uma política em tempo integral, tais propostas ocorrem em âmbito nacional, estadual e municipal. Para fomentar o nosso debate, realizamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por entendermos que tais trabalhos contemplam pesquisas em sua totalidade, e podem nos oferecer mais subsídios para o debate.

Na pesquisa utilizamos os termos: jornada ampliada; ensino fundamental; educação em tempo integral; stephen ball; ciclo de políticas; realizamos também o cruzamento dos termos para obter resultados mais aproximados da temática da nossa pesquisa.

O cruzamento dos termos: educação em tempo integral; ciclo de políticas; e, ensino fundamental; resultou em 38 trabalhos. Sendo resultante dessa busca os trabalhos que mais se aproximaram da nossa temática, por isso desconsideramos os resultados obtidos com a busca dos outros termos, considerando apenas esses 38 trabalhos, inicialmente. Desses 38 trabalhos, entre teses e dissertações, consideramos apenas os primeiros resultados, já que os primeiros resultados apresentam os assuntos mais próximos da busca. Realizamos a leitura dos resumos dos primeiros trabalhos e após análise da temática restaram sete trabalhos finais, que dialogam com a temática desta pesquisa, o recorte temporal da pesquisa são dos últimos 11 anos (2013-2024).

Título	Tipo/Ano	Autor
Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012	Dissertação (2013)	Flávia Russo Silva Paiva
Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: os impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental.	Tese (2014)	Rosa Maria Pinheiro Mosna
Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus.	Dissertação (2016)	Ivânia Miranda Rodrigues Cardoso
Experiências e desafios da proposta do Mais Educação na perspectiva da educação integral em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim/RS.	Dissertação (2017)	Greicimára Samuel do Nascimento Zick
Concepção sobre educação em tempo integral na perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação (2018)	Lília Sizanoski Franco
O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB	Dissertação (2018)	Ruttany de Souza Alves Ferreira
Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas.	Dissertação (2018)	Marcela de Paolis

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Tais trabalhos trazem a análise de propostas municipais e estaduais, como também a política de indução do governo federal, o Programa Mais Educação (2007), que teve alcance no território nacional. No geral, tais propostas demonstram que a proposta de ampliação do tempo é complexa, pois ao mesmo tempo que é possível pontuar aspectos positivos, na atuação das políticas, há diversas problemáticas que se apresentam nos diferentes contextos.

Dos sete trabalhos, quatro realizaram uma análise em âmbito municipal e três em âmbito estadual. Dos quatro que realizaram uma análise em âmbito municipal, dois analisaram propostas das respectivas gestões municipais e dois trabalhos analisaram a proposta do governo federal, o Programa Mais Educação. Dos três trabalhos que analisaram em âmbito estadual, dois analisaram políticas da gestão dos respectivos governos estaduais e um realizou a análise do também Programa do Governo Federal, o Mais Educação.

Segundo Paolis (2018), no município de São Paulo entre o período de 2005 a 2013, foram criados três programas para ampliação da jornada escolar, cada programa representou uma gestão municipal, o que revela que as políticas governamentais ainda possuem, os três programas não trazem uma concepção de educação integral, em essência as propostas provém a ampliação do tempo escolar. Durante o período de 2005 a 2013 foram elaborados três programas municipais para regulamentação da ampliação da jornada escolar no ensino Fundamental: “São Paulo é uma escola”, “Ampliar” e “Mais educação SP” (p. 56).

São Paulo é uma escola, instituído em 2005, para os três programas municipais a gestão do tempo expandido também se assemelha: não há o uso do conceito de educação integral; são programas que se declaram apenas como indutores do aumento do tempo de permanência do aluno na escola (Paolis, 2018, p. 68).

A ausência de uma concepção de educação integral pode ser uma problemática, já que a ampliação do tempo não garante em si a vivência de uma educação integral a partir de diferentes vivências e experiências. A ampliação do tempo, como o uso do termo indica, pode representar apenas mais horas na jornada escolar, além do tempo obrigatório do currículo comum, nesses caso, a ausência de uma concepção consolidada, que esclarece o que se pretende pode apresentar mais do mesmo, a oferta no contraturno do que já existe no turno regular, o que impossibilita outras vivências e experiências.

Os trabalhos de Cardoso (2016) e Paiva (2013), fazem uma análise em âmbito estadual, de propostas da gestão estadual. Em Paiva (2013), é realizada uma análise da política de Minas Gerais, de 2005 a 2012, durante esse tempo o governo assimilou três projetos que possuem diferentes concepções e práticas de educação integral, o que foi possível inferir que a proposta

do governo ainda estava em construção. No trabalho de Cardoso (2016), o programa implementado em 2002 pela Secretaria do Estado do Amazonas, tinha se caracterizava como:

[...] é uma proposta de ampliação da jornada educativa que visa a contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Oportuniza o desenvolvimento das capacidades, habilidades e potencialidades escolares dos educandos, de forma a contribuir para uma melhor distribuição das oportunidades de acesso ao acervo cultural, científico e tecnológico, produzido historicamente, constituindo-se, assim, em um instrumento importante de equidade e justiça social (Cardoso, 2016, p. 18).

E ainda que a proposta demonstrasse uma oportunização de aprendizagens, os principais resultados revelaram que ainda que tenha melhorado o processo de ensino-aprendizagem, a grade curricular deveria ser mais diversificada, de modo a atender às solicitações dos alunos e da comunidade (Cardoso, 2016). Em ambos trabalhos, Cardoso (2016) e Paiva (2013), o que podemos aferir é que há tentativas dos governos em efetivar uma proposta de educação em tempo integral, porém elas ainda não são consistentes.

Uma concepção de educação integral por si só também não garante que um projeto de educação em tempo integral se consolide de forma exitosa, já que durante a atuação das políticas e devido aos diferentes contextos podem surgir problemáticas diversas, e ao modo que os atores interpretam a política podem também ressignificá-la (Ball, 2016).

Três trabalhos estudaram o Programa Mais Educação: Mosna (2014); Zick (2017); e, Franco (2018). Nos três trabalhos é possível perceber que os sujeitos participantes das pesquisas revelam problemas no entendimento da concepção e objetivos do programa,

[...] As demais gestoras (45%) atribuíram a sua negativa à falta de espaço físico e à dificuldade de encontrar oficinairos. Afirmam que se conseguissem ampliar o espaço teriam possibilidade de ampliar o Programa para um número maior de estudantes. Na resposta das gestoras, mais uma vez percebese que elas não dominam integralmente a proposta do Programa, ou discordam dela, pois na concepção do Programa está a ampliação de tempos e espaços incorporando as estruturas comunitárias (Mosna, 2014, p. 132).

Tal problemática pode estar associada a falta de formação direcionada a desenvolver a temática, já que o Mais Educação possuía uma série de documentos que orientavam sobre a concepção do programa, “Em todos os cadernos da trilogia há argumentos na defesa da importância da utilização dos espaços comunitários como estratégia necessária para romper com a rigidez curricular, forçar a escola a romper os seus muros e incorporar outros saberes” (Mosna, 2014, p. 133).

O trabalho de Franco (2018), aponta em seus resultados a compreensão de que a escola é o espaço da construção e formação do profissional docente e outros atores para efetivarem

uma educação em tempo integral que trabalhe na perspectiva da educação integral. Para isso, a necessidade da ampliação do tempo, para reforçar o trabalho desse profissional, onde o tempo de trabalho seja para formação e atividades, estudos, reflexões, elaboração de projetos. Todavia, os trabalhos de Mosna (2014) e Zick (2017), apontam que houve pontos positivos a partir da adesão ao Programa Mais educação, um dos principais apontados é a melhoria no desempenho dos estudantes.

O trabalho de Ferreira (2018), trata se uma análise municipal, na proposta de escola em tempo integral em João Pessoa/PB. E, apesar de se tratar de uma proposta da gestão municipal, segundo a autora o programa em execução teve influências do Programa Mais Educação, a exemplo das atividades que eram realizadas por professor, tutor e oficinairo.

O Mais Educação não vinha propor uma solução definitiva as problemáticas já existentes na educação brasileira, mas uma reorganização de tempos e espaços e repensar o currículo, mas esbarrou em problemáticas diversas, e apesar de propor sugestões de utilização de outros espaços, nem sempre foi possível superar tais dificuldades, já que em âmbito nacional o território brasileiro é vasto em diferentes cenários. Uma das problemáticas é o contexto econômico bem diversos, o modo como as gestões estaduais e municipais executavam o Mais Educação também foi um fator que esbarrou na efetivação da proposta do Programa.

É possível apontar entre os principais resultados dos trabalhos analisados que, uma concepção clara e sólida sobre a proposta de educação integral/em tempo integral pode nortear o trabalho a ser desenvolvido, mas isso não garante seu êxito. Entre os principais fatores que decorrem desse resultado é possível perceber a falta de formação direcionada a desenvolver essa temática de educação integral/em tempo integral, recursos financeiros que implica na adesão de materiais e infraestrutura e as condições do espaço físico que serão desenvolvidas as atividades.

Mas é possível pontuar também, que tanto estados como municípios já compreendem a importância da oferta da educação em tempo integral, pois formularam propostas nas suas gestões, como também realizaram a adesão de um Programa Nacional (Mais Educação) e ainda que tais propostas não sejam tão claras, há sempre a possibilidade de ressignificar a política, pelas experiências e resultados que são obtidos.

1.2. Um marco teórico metodológico no campo de estudo das políticas educacionais

No presente capítulo apresentaremos um breve panorama acerca dos estudos das políticas educacionais de Stephen Ball e colaboradores, sobretudo, Meg Maguire e Annette

Braun (2016). Ressaltamos os estudos sobre a política enquanto texto e discurso, a atuação, interpretação e tradução de política no Ciclo de Políticas. Tal aporte teórico nos confere subsídios para construção desse trabalho, no sentido de compreender a política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino no Recife.

O campo das políticas educacionais é vasto, nesse sentido escolhemos Stephen J. Ball como referência para nossa pesquisa. O autor tem desenvolvido várias pesquisas com diversos colaboradores e, em alguns estudos, Ball (2006a) alerta para problemas no campo de estudos das políticas educacionais.

[...] discuto as transformações nas formas de provisão do setor público e na sociedade civil, bem como a introdução de novas formas de regulação social. [...] envolve a reflexão sobre o “progresso” em um emergente subcampo dos estudos educacionais – a pesquisa em políticas educacionais (Ball, 2006a, p. 11).

Um dos pontos colocados pelo autor é observado em algumas pesquisas que apresentam situações descontextualizadas entre a política e a sala de aula, professores e escolas, como se a prática não se relacionasse com a política de forma direta. E explicitam também a política como solucionadora de problemas não parte delas, “O problema está ‘na’ escola ou ‘no’ professor, mas nunca ‘nas’ políticas” (Ball, 2006, p. 20). E ainda, as políticas ou o conjunto de ações políticas se relacionam no contexto da prática, bem como a possibilidade de serem reinterpretadas. A crítica se refere ao tempo curto de análise da trajetória das políticas, levando a duas problemáticas: períodos limitados que não permitem sentido aos processos de reforma e mudança; e, os achados e conclusões que limitam a um momento específico (Ball, 2006a).

Por outro lado, quando existem nas pesquisas, a análise de uma política, há um esquecimento de que existem diretrizes globais e políticas em circulação que influenciam a formulação de políticas.

[...] gostaria de chamar a atenção tanto para a insularidade quanto para a abstração de muitas pesquisas sobre política educacional. As pesquisas sobre políticas educacionais não possuem um sentido de “lugar”. Elas não localizam as políticas em nenhum quadro que ultrapasse o nível nacional nem conseguem dar uma explicação analítica ou conduzir a um sentido de localidade nas análises das realizações políticas (Ball, 2006a, p. 22).

[...] o relacionamento nacional/global é outro ponto de mediação no processo de políticas, uma interface na qual pressões e constrangimentos são mediados por preocupações e preferências locais (Ball, 2006a, p. 22).

A atuação de diretrizes globais é um fato, uma realidade no processo de criação de políticas, sendo assim, de extrema importância, considerar o processo de globalização nas políticas educacionais. Desse modo, não cabe desconsiderar a relação global/local na análise

de políticas educacionais. Entretanto, como um contraponto, algumas pesquisas demonstram uma ênfase em considerar o papel do local como,

[...] uma tentativa, em certas pesquisas, de identificar características particulares do “local” que são significantes na realização das políticas. Por exemplo, pesquisadores recentes, trabalhando o desenvolvimento dos mercados na educação, começaram a examinar e especificar características do que Glatter et al. (1996) chamam “arenas competitivas locais” (Ball, 2006a, p. 23).

Nesse sentido, tais pesquisas podem apresentar alguns problemas, em que, na tentativa de se isolar o local, para torná-lo mais significativo do ponto de vista de atuações locais relevantes, algumas pesquisas deslocam a escola e sala de aula de seu ambiente físico e cultural (Ball, 2006a).

Nesse sentido, Ball (2006a) defende que a política é feita para as pessoas e que estas podem ressignificar a política em questão, a partir das suas práticas e saberes.

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. Tenho uma visão diferente [...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (Ball, 2006a, p. 26).

Nesses estudos, Ball (2006a) propõe que “pesquisadores individuais devem se reportar ou tentar resolver a tensão como eles a vêem, ainda que possa acontecer que algo de um dos lados deva ser sacrificado para se atingir mais do outro” (Ball, 2006a, p. 28).

Nesse ponto, localiza-se a relevância desse trabalho, tendo em vista que os sujeitos no contexto da prática que atuam diretamente, dando sentido a essa política, são centrais na presente pesquisa. A partir do que aponta Ball (2006a), podemos supor que a complexidade da política educacional impõe um estudo mais aprofundado das diretrizes globais, do contexto político local e das atuações possíveis.

1.2.1. Política como discurso e texto

Neste ponto, iremos percorrer o referencial teórico analítico de Stephen J. Ball, o ciclo de políticas, indagando inicialmente acerca do que é política: O que é política enquanto

discurso e enquanto texto? A intenção é identificar e debater acerca das bases e principais conceitos teóricos formulados. Para Ball (2006b), uma das principais problemáticas que se apresentam nas pesquisas de política é tentar definir o que se entende por política.

A dificuldade do conceito, está posta por não apresentar clareza na definição do conceito sobre o que é política, o que pode comprometer a pesquisa, pois trata-se de um aspecto base para a análise de políticas educacionais, refletindo no encaminhamento da pesquisa, por consequência dos seus resultados também.

Em uma tentativa própria de se definir o que é política, Ball (2006b) tenta conceituar dois aspectos centrais em sua perspectiva: a política como texto e a política como discurso; deixando claro que a política está explícita em ambas. Na política enquanto discurso, Ball (2006b) também apresenta algumas afirmações para construção desse significado, já que a própria ideia e conceito de discurso é trabalhado a partir do referencial conceitual de Michel Foucault. De início Ball (2006b) afirma que “[...]precisamos apreciar a forma como os conjuntos de políticas, coleções de políticas relacionadas, exercem o poder através de uma produção de ‘verdade’ e ‘conhecimento’, como discursos” (p. 48). Compreendemos que discurso e poder estão diretamente relacionados, e resultam em verdade e conhecimento que são ou não assimilados por aqueles contemplados pela política.

Mais diretamente sobre o conceito de discurso o autor afirma, “Os discursos são sobre o que se pode dizer, e pensar, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos encarnam o significado e o uso de proposições e palavras. Assim, são construídas certas possibilidades e pensamentos” (Ball, 2006b, p. 48). Em relação à política, o discurso é um exercício e reflexo de poder, uma vez que compreendemos que aquilo que é demonstrado como verdade, acaba se tornando de fato uma verdade, não absoluta. Enquanto a política educacional se está em uso, o discurso acaba se tornando uma verdade, sendo assimilado por aqueles a quem está direcionada.

O perigo reside no fato do discurso aparecer enquanto verdade e, desse modo, a política como discurso se apresenta de uma forma hierárquica, direcionando ações e pensamentos. A partir da criação de mecanismos de convencimento, o discurso ganha adesões, que são muitas vezes repetidos pelos atores escolares, aqueles a quem a política é direcionada, sem levar em consideração também os saberes individuais. Na tentativa de explicitar melhor o conceito de política como discurso, Ball (2006b) coloca:

Nestes termos, somos falados por políticas, assumimos as condições construídas para nós no âmbito das políticas. Trata-se de um sistema de práticas (marketing dos cursos, promoção da instituição e de um conjunto de valores e ética (forçar os colegas improdutivos a optar pela reforma antecipada para que não tenham de ser contados nos retornos de performatividade e departamental) (Ball, 2006b, p. 48).

O discurso é o reflexo das ideias, daquilo que é pensado, objetivado, programado. Na verdade, o discurso revela as intenções, o que se pretende alcançar, enquanto política. Temos também que observar e estar atentos às relações com o Estado, suas ações e de como o estado exerce o poder. Essas relações e ações podem ser percebidas por meio das políticas resultantes das intenções e interesses do Estado.

As políticas através do discurso produzem um regime de verdade. É interessante observar isso em políticas de ações conjuntas em que as intenções têm relações de proximidade, e por muitas vezes, tendem a alcançar um mesmo objetivo. Essas políticas incluem o mercado, a gestão, a avaliação e a performatividade. Para Ball (2006b), “[...] o efeito da política é principalmente discursivo, altera as possibilidades que temos de pensar ‘de outra forma’, limitando assim, as nossas respostas a mudança, e leva-nos a compreender mal o que é a política, interpretando mal o que ela faz” (p. 49). Esse discurso da política, enquanto poder, não confere autonomia de pensamento, coíbe possibilidades criativas, de reflexão e de outros modos de se fazer. Ao retirar essa autonomia de pensamento, essa possibilidade de se pensar sobre a política, resulta em uma má interpretação da própria política, ocasionando que não se compreenda bem o que se faz.

É preciso reconhecer também a existência de certos discursos dominantes, como o caso do neoliberalismo e a sua teoria sobre a gestão pública, que tem implicações sobre a política educacional. São discursos presentes nesse contexto da política, e acabam por direcionar outras ações a partir de suas ideias dominantes. Sendo discurso, “o conjunto de enunciados que formam concepções, descrições de uma ‘realidade’, mas se refere ao uso de palavras e sua materialidade” (Rodrigues, Viana e Figueiredo, 2015, p. 4), ou seja, os discursos estão no campo das subjetividades, mas conseguem ser compreendidos a partir da sua materialidade, no texto e nas palavras. Entretanto, no campo da Educação há uma singularidade, pois nessa área, é possível manter ou mudar a apropriação de discursos por meio dos diferentes saberes e poderes. Segundo Foucault (1996):

[...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. [...] Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: uma separação e uma rejeição. [...] considerar a oposição do verdadeiro e do falso como um terceiro sistema de exclusão (p. 9 a 13).

Esse sistema de exclusão constitui uma vontade de verdade, mas “para que a vontade de verdade se imponha como verdade existe um sistema de instituições que sustenta e impõe regras e a própria descrição da realidade” (Rodrigues, Viana e Figueiredo, 2015, p. 5). Ou seja,

uma vontade de verdade não é um conceito absoluto, uma vez que depende do contexto em que está inserido e das condições em que se produz esse discurso.

Ao conceituar a política como texto, Ball (2006b) compreende que os “textos oficiais” da política expressam discursos e disputas. Parte do pressuposto que as políticas são complexas, nos processos de codificação e decodificação - interpretação e tradução das políticas. Isso porque os sujeitos re-definem as políticas, nos diferentes contextos (materiais, situados, externos) a partir de relações de poder. Nesse processo, a política é um processo dinâmico e ativo e, nesse sentido, o “texto” pode estar, ao mesmo tempo, sendo contestado e modificado. Podendo haver uma grande quantidade e diversidade de leitores é natural que se produza, na mesma medida, uma diversidade de leituras desses textos políticos, com interpretações diversas.

Ainda que possa haver na intenção de quem produz o texto político, um controle do que se produz, esses autores não conseguem dar conta de controlar os significados produzidos a partir de seus textos. Ou seja, a intenção na produção do texto da política vai até certo ponto, uma vez que a forma como se entende essa política, pode mudar o seu sentido.

Os textos políticos representam um discurso, uma vontade de verdade e revelam também que apenas algumas influências e agendas são reconhecidas, ou seja, apenas algumas vozes são ouvidas, algumas ideias são levadas em consideração, e dessas, apenas algumas tornam-se o texto da política. A partir das diferentes arenas em que circula a política, há mudanças no seu significado, nas suas interpretações e nas suas representações. O próprio texto da política, como também os leitores dessa política possuem história, e isso quer dizer que possuem um percurso com diferentes representações históricas. Outros dois aspectos interessantes e que podem passar despercebidos: primeiro, que muitos textos políticos não são lidos por agentes que atuam na política, como gestores e professores, entre outros, e segundo, que há também o fato de que certos textos podem ser excluídos de forma coletiva.

No entanto, as políticas são intervenções textuais na prática; e embora muitos professores (e outros) sejam proativos, “escritores” de textos, as suas leituras e reações não são construídas em circunstâncias da sua própria autoria. As políticas colocam problemas aos seus sujeitos. Problemas que devem ser resolvidos em seu contexto (Ball, 2006b, p. 46).

Outro ponto que pode passar despercebido é o fato de que outras políticas e textos políticos em circulação, que se relacionam entre si, podem contradizer ou infringir a possibilidade de outros textos e políticas. Esse é um dos aspectos que confirma essa dinamicidade da política, pois uma política não deixa de funcionar para que outra entre em

ação, podendo acontecer de forma conjunta, no mesmo tempo e espaço, influenciando diretamente uma a outra.

A partir da afirmação de que: “Temos tendência a começar por assumir o ajustamento dos professores e do contexto da política, mas não da política ao contexto. Há um privilégio da realidade do decisor político” (Ball, 2006b, p. 47), ou seja, mesmo que a política seja um processo dinâmico e diversificado, há posições de poder que revelam privilégios em tomadas de decisões. Essa afirmação revela um distanciamento da realidade, em que a partir do momento que não se busca compreender e vivenciar as reais problemáticas no contexto em que esse professor está situado, há um direcionamento de cima para baixo. Assim, não existe o diálogo, e há o entendimento de que o professor tem que se ajustar à política e não o contrário.

Aqui cabe também a discussão sobre as relações de poder e o modo que ocorrem nesse processo de elaboração do texto político. Nesse processo há uma reestruturação, redistribuição e ruptura dessas relações, possibilitando ou não, que as pessoas realizem coisas diferentes nesse cenário da política. Para Ball (2006b), “O poder é múltiplo, sobreposto, interativo e complexo, os textos políticos entram em vez de simplesmente mudarem as relações de poder. Daí, mais uma vez, a complexidade da relação entre intenções políticas, textos, interpretações e reações” (p. 47). Assim, na política como texto, apresentam-se situações que podem influenciar, modificar, coibir, vetar, um cenário de modificação na configuração dessa política como texto.

1.2.2. O Ciclo de Políticas de Stephen Ball

Na busca por uma teoria sobre a trajetória das políticas, Stephen J. Ball junto com Richard Bowe desenvolveram uma perspectiva de análise chamada de Ciclo de Política (Mainardes, 2006). A proposta cria um artifício teórico para compreender como se fazem as políticas educacionais em um cenário múltiplo e complexo.

Acerca das contribuições do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, Mainardes (2006) realiza um estudo para compreender as contribuições desse referencial teórico analítico para análise das políticas educacionais.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

Essas são ideias centrais para compreender a abordagem que o Ciclo de Políticas possui. Neste sentido, “[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso

da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política a prática” (Mainardes, 2006, p. 50).

Tratando diretamente do Ciclo de Políticas, compreendemos que a sua estrutura é formada por ciclos que compreendem fases para explicar os processos da política. A formulação do ciclo de políticas levou um tempo para sua configuração, contendo cinco momentos, sendo eles: o contexto da influência; o contexto da produção do texto da política; o contexto da prática; o contexto dos resultados e efeitos; e, o contexto de estratégia política.

Sobre o primeiro contexto, o **da influência**, é importante destacar que é o espaço no qual circulam as ideias de diferentes grupos, e há a atuação de grupos de interesse (movimentos sociais e grupos de empresários), criando uma pressão sob sistema político vigente para considerar as suas ideias na intenção de formular um discurso único e basilar na política a ser construída (Rodrigues, Viana e Figueiredo, 2015). Nesse contexto, há a participação de atores que vendem soluções para as políticas, que é o caso de ONGs empresariais que mercantilizam pacotes educacionais (Rodrigues, Viana e Figueiredo, 2015). “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Assim, as influências são as primeiras relações de troca, sendo os primeiros delineamentos que vão pautar as principais decisões que orientarão as políticas. É nesse cenário que ocorrem as primeiras disputas e emergem os discursos, as vontades de verdade e as relações de poder: “A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas investidas de autoridade” (Mainardes, 2006, p. 54). E ainda:

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (Mainardes, 2006, p. 51).

O momento seguinte, o **contexto da produção do texto** constitui o cenário no qual a política começa a se materializar como texto, “Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (Mainardes, 2006, p. 52). Esse é o momento das disputas em torno dos sentidos. É um momento da formulação dos textos da política que expressam as principais ideias que venceram as disputas. Esses textos se desdobram em diretrizes, legislações e sanções, e nem sempre passam ideias claras em suas formulações. Entretanto, a existência desses textos não garante que a

política seja reproduzida na intenção com que foi formulada, pois os atores que implementam a política, e isso ocorre no contexto da prática, podem conferir outros sentidos e interpretações no momento de implementação da política.

Como citada anteriormente, o **contexto da prática** é o momento de implementação da política, a partir da atuação dos sujeitos, “Os profissionais nas escolas são excluídos dos processos de formulação, mas participam diretamente da implementação de políticas. Eles são decisivos para a forma como as políticas são implementadas” (Rodrigues, Viana e Figueiredo, 2015, p. 8).

Esse contexto é o que mais interessa a nossa pesquisa, pois a política está respaldada diretamente pelas atuações que ocorrem nesse espaço, no qual buscaremos compreender os atores como intérpretes dessa política e como a concebe, a partir da sua vivência diária nas escolas municipais. Consideramos aqui o que foi colocado por Ball (Rodrigues, Viana e Figueiredo, 2015) sobre a interpretação dos sujeitos acerca da política, levando em consideração seus saberes pessoais, como também o próprio contexto, no caso, a escola e o município, para analisar a sua atuação.

Consideramos também no contexto da prática, as questões que são colocadas acerca do momento de decisão de implantação da política, pois além das interpretações e diferentes saberes na concepção da sua implantação, as decisões tomadas nesse momento dão direcionamento à política. Desse modo, a partir disso pode haver a criação de novas políticas, reconfigurando o sentido da política original (Rodrigues, Viana e Figueiredo, 2015).

O próximo contexto é o dos efeitos e resultados:

[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (Mainardes, 2006, p. 54).

Sendo possível avaliar nesse contexto, os efeitos da política ou as mudanças provocadas pelos agentes envolvidos a partir da política original.

Por fim, temos o contexto da estratégia política que “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 55).

Compreendemos também que essa proposta do Ciclo de Políticas se apresenta como um arcabouço teórico-metodológico completo, sendo possível avaliar a política em todas as dimensões e todo o seu processo. Por isso, torna-se um instrumento de grande utilização e rico em resultados para avaliação de políticas educacionais. Entre as principais contribuições do

Ciclo de Políticas de Ball (Mainardes, 2006), o presente trabalho se apoia em: a presente pesquisa tem como foco de análise o contexto da prática, sem desconsiderar os demais contextos do Ciclo de Políticas:

O contexto da prática pode ser considerado um micro-processo político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) de um contexto da prática (Mainardes, 2006, p. 59).

[...] A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de política, entrevista com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc (Mainardes, 2006, p. 59).

Por ser complexo, o contexto da prática comporta um micro-processo político, pela atuação dos sujeitos nesse contexto: professores, gestores, pais, alunos. O processo político comporta através da reinterpretação e recriação, uma nova configuração política, ou seja, novos discursos e novas vontades de verdades em circulação, além de novos grupos de interesse e novas disputas. A partir da abordagem da pesquisa, o contexto da prática empregado possibilita a compreensão de todo o processo político, e isso quer dizer também que a diversidade de procedimentos para coleta de dados pode ser utilizada nesse contexto, a partir do objetivo que se pretende alcançar.

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto da influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e articulação entre elas, o contexto da prática exige análise de como a política é interpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (Mainardes, 2006, p. 60).

Os contextos distintos do Ciclo de Políticas podem ser também agrupados, por possibilitar reconhecer em seus diferentes contextos, ações que se complementam, como por exemplo:

Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores

ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado.[...] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto da influência (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 306).

O contexto da prática, neste entendimento está relacionado e acontecendo juntamente com outros contextos que se entrelaçam:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 306 e 307).

Enquanto um processo, que está constantemente em mudança, a política possui trajeto(s), e se desloca de um lugar a outro, sendo às vezes, de maneira não planejada e atingindo locais que não eram imaginados. Em seu trajeto, causam mudança e atuam pelo espaço e tempo.

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 306 e 307).

No sentido de tentar compreender as políticas enquanto processos complexos, a teoria do Ciclo de Políticas fornece ferramentas para os analistas de políticas, de modo que possamos pensar crítica e “alternativamente”, elaborar hipóteses e formulações, por meio de conceitos, ideias e abordagens (Mainardes e Marcondes, 2009). E ainda, estar atentos aos resultados das políticas educacionais, ao seu valor agregado socialmente, tomando o cuidado de não produzirmos material para performatividade, pois desta forma “[...] estamos contribuindo para regimes de disciplina. Estamos tornando as populações categorizáveis. Estamos estabelecendo normas para o comportamento correto, estabelecendo padrões de ‘boa’ prática, definindo a ‘melhor’ prática” (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 311). Pois, ao definir “normas para comportamento correto” e “padrões de boa prática”, não há uma real mudança na formulação

de políticas educacionais, pois está se produzindo mais do mesmo, com pouco ou nenhum efeito social, como a busca pela melhoria da aprendizagem. Desse modo, não há posicionamento crítico às ideias neoliberais tão presentes na sociedade tomadas como vontades de verdade.

1.2.3. A Atuação: Interpretação e Tradução de políticas

Na intenção de formular uma teoria para compreender a atuação das políticas nas escolas, a referência é a obra “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”. Para os autores (Ball, Maguire e Braun, 2016) os estudos sobre políticas, até então, tratam da política como um processo de implementação.

[...] não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de ‘resolver um problema’. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de análise política ‘normativa’, em geral, ‘assume’ a política como uma ‘[...] preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas’ (OZGA, 2000, p. 42), ou o que Taylor et al. (1997, p 5) descrevem como a ‘[...] única resposta plausível para [as] mudanças sociais e econômicas’ do Estado (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 13).

O problema no uso desse termo é que ele limita as possibilidades de diferentes trajetórias que o processo de atuação da política pode sofrer. Ao implementar, utilizando o termo, a política se restringe, em muito, a documentos e normativas, desse modo também se desconsidera diferentes contextos e atores.

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta[...] O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isso envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305).

Assim, o processo de atuação significa que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas nas escolas, mas passam por um processo de interpretação e tradução dos atores envolvidos.

É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e

requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305).

Entretanto, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam outras formas de compreender a política, outros momentos de interação social e a participação de outros sujeitos que por muitas vezes são marginalizados, mas também fazem parte da política. Ball, Maguire e Braun (2016) propõe “transformar a política em um processo diverso”, sujeito a diferentes interpretações ao modo como é encenado (colocado em cena, em atuação), ocorrendo com criatividade e de forma original. Nesse cenário, a figura da equipe de gestão e do corpo docente são de grande relevância, pois são os sujeitos com maior atuação nas escolas, enquanto local onde a política educacional é posta em prática, ganhando vida. E a maneira como esse sujeito vai traduzir a política e encená-la pode trazer uma nova configuração da política original, trazendo novos sentidos.

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 14).

Tendo em vista que as políticas não dizem exatamente o que deve ser feito, mas criam cenários e possibilidades de se fazer, compreendemos que a partir daí se inicia a atuação, pois os sujeitos ou atores, que dela participam criam e recriam situações para produzir a política na escola, a política que é feita, materializada na prática. Os textos representam uma ideia, os sentidos, intenções, revelam os discursos dominantes, e também os escusos, mas a materialização da política, sua atuação, acontece na escola, onde os atores a colocam em prática e podem de diversas formas recriá-la. Muito embora, há que se considerar que existem limites, regras que podem limitar essa atuação.

Diante desse cenário limitante, a criação de uma teoria de atuação torna-se uma necessidade, pois oferta subsídios para compreensão da análise das políticas educacionais, em contextos mais diversos, dando espaço para o protagonismo dos atores, ao modo que colaboram na criação/recriação das políticas. A teoria da atuação das políticas possibilita explorar diferentes contextos, a partir de condições diversas e sujeitos diferentes. Tal teoria explora as dimensões em que ocorre a política, e quais efeitos que a atuação causa sobre a política.

[...] vamos explorar as maneiras pelas quais diferentes tipos de política tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 18).

Políticas são interpretadas, reinterpretadas e reconstruídas, nesse processo de atuação, que permite que os atores sejam parte ativa, ou seja, são co-criadores dessa política. A teoria da atuação leva em consideração os atores e as mais diversas condições que possam permear tal processo da política.

Considerando que em muitas escolas, há a presença de mais de uma política que possa estar em atuação ao mesmo tempo, para Ball e colaboradores (Ball, Maguire e Braun, 2016), esse leque amplo de várias políticas em atuação em um mesmo tempo, pode também influenciar na prática da política, pois algumas tornam-se mais ou menos relevantes na escola.

A maioria delas nunca aparece nas pesquisas de política educacional, mas, de diferentes formas, elas moldam, limitam e permitem as possibilidades de ensino e aprendizagem, de ordem e de organização, de relações sociais e de gestão dos problemas e das crises. Elas ‘falam’ de formas diferentes para grupos específicos da escola e para especialistas, disciplinas, ou grupos com a mesma idade e são (às vezes) encenadas/atuadas de forma diferente dentro da mesma escola por diferentes atores de política – por exemplo, dentro de diferentes departamentos disciplinares ou na administração da escola ou áreas técnicas. Algumas políticas também se aglomeram para formar agrupamentos de políticas, conjuntos de políticas inter-relacionadas e que mutuamente se reforçam, que podem, em alguns casos, ‘sobredeterminar’ a atuação – como é o caso dos ‘padrões’ e do comportamento (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 19).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), este é um cenário bastante complexo, no qual é necessário entender todo o quadro de atuação e suas possibilidades, para que a análise de políticas educacionais contemple o máximo possível de diferentes fenômenos a serem observados nesse processo de atuação.

[...] poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas (ad hoc), empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção. As políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’, conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 20).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), os formuladores de políticas não levam em consideração a complexidade dos ambientes de atuação das políticas, e as políticas são formuladas a partir de uma agenda, com pouca consideração em relação aos diferentes cenários de atuação das políticas, desconsiderando aspectos individuais das escolas e seus atores. O processo de interpretação e tradução das políticas leva em consideração os fatores

institucionais, pois no cenário escolar e as condições de tais fatores, influenciam no processo de atuação da política (Ball, Maguire e Braun, 2016).

[...] as políticas podem ser ‘contidas’ ou ‘conflituosas’ nas escolas. As políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem estar sujeitas ao que Ball (1994, p. 20) chama de ‘implementação não criativa’ ou o que poderia ser chamado de implementação performativa. Ou seja, as escolas podem prestar atenção a uma política e ‘fabricar’ uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 23).

Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam o conceito de implementação performativa, que ocorre quando a política é implementada sem ocasionar nenhuma alteração significativa, que não represente uma mudança real. Essa implementação performativa dá conta apenas de executar o trabalho em si, ou seja, colocar a política em prática, mas não com ações de transformação que possam resultar em mudanças significativas, representando pôr em prática a política para implementá-la, fazê-la funcionar na escola, sem se preocupar se é realmente eficiente ou se está contextualizada na realidade escolar. Assim, diante da “pressão”, em dar uma resposta, para simplesmente prestar contas, a política se insere sem, necessariamente, apresentar uma mudança eficiente no aspecto pedagógico escolar. Mas também pode ocorrer um processo de adesão voluntária aos ideais da política, criando o que os autores chamam de entusiastas.

Quando esse fenômeno ocorre a política é ineficiente, pois não provoca uma mudança estrutural, funciona apenas para obter resultados. Quando a política é eficiente provoca mudanças significativas, não apenas pedagogicamente, mas revela uma abertura e possibilidades de conhecimentos e outras formas de atuação. E ainda que a política se expresse inicialmente por textos geralmente autoritários, persuasivos, acumulativos, a atuação desses textos possibilita aos atores uma reconfiguração, por ofertar recursos para realizarem suas próprias leituras e interpretações (Ball, Maguire e Braun, 2016). Para tanto, torna-se necessário compreender os processos de interpretação e tradução. São conceitos que para Ball e colaboradores (Ball, Maguire e Braun, 2016), peças-chave no processo da política e na articulação com a prática, entranhados por relações de poder.

A interpretação é um momento de leitura inicial da política, busca compreender os sentidos da política, “A interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma ‘cadeia de gênero’, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional, ‘muitas vezes contraditórias e sempre socialmente incorporadas’” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 69).

A interpretação busca compreender os sentidos sobre “O que é a política? O que ela quer dizer?”, enquanto um processo de uma leitura inicial do texto, do que se compreende pela política. “Interpretação é o processo de interpretar política: é perguntar ‘o que essa política espera de nós?’, ‘o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?’” (Avelar, 2016, p. 7). E, por se tratar de uma etapa inicial, é feita por alguns sujeitos, geralmente, que ocupam cargos de autoridade, como diretores escolares, por exemplo. São aqueles atores a quem a política chega primeiro ou que a informação se detém em um contato primário, sendo aqueles que recebem as instruções iniciais.

Eu queria pensar sobre interpretação e discurso, eu queria tentar pensar sobre a diferença entre posicionar o sujeito no centro do significado como um ator interpretativo, alguém que é um interpretador ativo, tradutor ativo do mundo social. Em oposição a uma visão dele como um sujeito produzido pelo discurso, que é ‘falado’ pelo discurso, ao invés de um locutor do discurso (Avelar, 2016, p. 5).

Então, a interpretação da política requer uma série de questionamentos e busca de entendimento: “‘o que esta política quer dizer?’, ‘o que ela está dizendo?’, ‘o que nós devemos fazer?’”. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade - diretores, inspetores, coordenadores - eles preveem significados e também peneiram detritos da política” (Avelar, 2016, p. 7).

Já a tradução da política é um processo mais relacionado à prática, pois os atores encenam a tradução da política, como o processo seguinte a interpretação: “A tradução pode ocorrer em eventos e processos encenados - sendo toda a escola e as reuniões de departamento muito importantes - assim como nas trocas rotineiras, e por meio do trabalho de ‘entusiastas’ e ‘modelos’” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 70).

E tradução é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhado, factível e atingível (Avelar, 2016, p. 7).

A interpretação e a tradução de políticas são processos realizados pelos atores que participam da política e os conduzem, ao fazer da política, pois são encenados de acordo com as subjetividades dos sujeitos.

Lidamos com ‘significado’ de duas maneiras. Em primeiro lugar, por meio do desenvolvimento de uma distinção heurística entre interpretação e tradução – essas são peças-chave do processo da política e da articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder. Em segundo lugar, ao delinear uma

tipologia de ‘atores de políticas’ e as formas de ‘trabalho com política’ com os quais eles estão envolvidos (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 67).

Políticas são atuadas, interpretadas e traduzidas por pessoas, que possuem histórias e individualidades, em diferentes contextos e realidades educacionais, e todo esse contexto interfere nesse processo de interpretação e tradução. Por isso, para que o pesquisador possa analisar os processos de tradução e interpretação da política, é preciso que se leve em consideração as histórias e ideologias de cada sujeito em seu processo individual, pois esses fatores conduzem a re-interpretações da política (Hostins e Rochadel, 2019).

1.2.4. As mudanças nas políticas

Para Ball (2006a), há uma profunda transformação social, iniciada no Reino Unido, hoje presente em todo o mundo, a qual afeta os princípios do que se provê socialmente, em especial no setor público. Essas mudanças sociais estão ligadas ao neoliberalismo e às reformas que estão no conjunto do seu discurso - que incluem privatização, precarização das relações de trabalho, terceirização, liberação e imposição de critérios comerciais (Ball, 2006a). Nesse contexto de mudanças, é importante destacar dois aspectos, o novo gerencialismo e a *performatividade*. O primeiro foca em um controle direto e atenção constante à “qualidade”, sendo mais visivelmente notado no papel de gestores das secretarias e diretores escolares. O segundo se refere à adoção de provas padronizadas, políticas de Bônus e *rankeamento* entre países e escolas.

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado (Ball, 2006a, p. 13).

Essas mudanças neoliberais na educação, trazem novas questões morais, como fortemente a ideia de competição, incentivos e recompensas. Outro ponto é que esse ambiente cria o aumento de disputas pessoais e individuais - é o que o autor chama de performatividade. Como afirma Ball (2006a) “[...] a desregulação, a transferência e a autonomia, que são centrais na reforma do setor público, têm mudado as possibilidades para e o significado de união e atividade profissional” (p. 14).

Trata-se de uma mudança nos valores profissionais, tendo em vista que “profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e

comparação interpessoal de performances” (Ball, 2006a, p. 15). A justificativa é de que, por meio dessas mudanças, o setor público poderá ser mais responsivo e eficiente. O discurso colocado em cena apresenta-se como se a chegada dessas mudanças pudesse ser tão benéfica e que houvesse uma certeza quase que total, de que seriam bem sucedidas (como vontade de verdade, vários mecanismos foram criados para convencer as pessoas). Nessa construção discursiva, há uma suposta universalidade que não considera os contextos culturais, sócio e históricos dos sujeitos e locais. O terceiro ponto é que impõe uma reconfiguração na identidade profissional:

O outro aspecto da reestruturação é a formação de novas subjetividades “profissionais”. Não é simplesmente que o que nós fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram. Existem “novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos” (Rose, 1989, p. 224). Então, parte da transformação identificada acima é uma “transformação no regime de regulação da conduta privada” (p. 226), [...] central para que “o tema do empreendimento” e as relações de “troca entre unidades econômicas discretas alcancem seus projetos com coragem e energia, ainda que buscando o novo empenho e o caminho para favorecer...” (p. 226) (Ball, 2006a, p. 18).

Esses são aspectos principais no tocante à configuração de mudança social, que interfere diretamente no setor público, formulando novos sentidos para as políticas educacionais que chegam nas escolas e atores que dela participam. É fundamental observar tais questões nos desenhos das pesquisas em políticas educacionais, tanto na presença desses pontos, quanto na ausência deles.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL X DISCURSO NEOLIBERAL DA NOVA GESTÃO PÚBLICA: CONTEXTOS EXTERNOS GLOBAL E NACIONAL

Neste capítulo, dialogamos sobre a proposta de ampliação da jornada na tentativa de se ofertar educação integral no Brasil, como também as influências da gestão neoliberal nas políticas públicas de educação. Trata-se do tema da educação integral versus o discurso neoliberal da nova gestão pública. De forma geral, é preciso traçar o percurso histórico dessa proposta de escolas em tempo integral no Brasil para compreender o presente. Nesse bojo, estão também as influências do discurso neoliberal nas políticas educacionais, instituído pela Lei n. 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, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em busca do cumprimento da Meta 6, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, enquanto política de Estado. Tal cenário resulta em várias tentativas de se efetivar uma política em tempo integral em todo o território nacional, mas que ainda não foi consolidada.

2.1. Contexto sócio-histórico da educação em tempo integral no Brasil

No Brasil, as políticas e propostas de ampliação do tempo escolar se apresentam, basicamente, em dois modelos distintos, que podem ser diferenciados a partir de suas características. Segundo Cavaliere (2009), um primeiro modelo investe em mudanças no interior das escolas para oferecer condições compatíveis a alunos e professores, e outro modelo que investe na articulação de outras possibilidades e espaços para oferta de atividades que possam ocorrer fora da unidade escolar. O investimento público em um dos dois modelos pode indicar como se dá administração pública em diferentes âmbitos através de suas realidades locais e possibilidades, como também pensamentos sobre o papel do Estado e da instituição escolar (Cavaliere, 2009).

[...] nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, como mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos 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).

O modo de organização do tempo escolar, pode revelar uma problemática antiga, historicamente falando, sobre a formulação das políticas educacionais no país ao longo dos anos para se pensar em oferta de ampliação do tempo a uma parcela pobre da população no Brasil. Em geral, historicamente, a população mais pobre, sempre foi compreendida como uma parcela social de insuficiências intelectual, moral e cultural (Arroyo, 2012). Os setores populares da sociedade brasileira sempre sofreram com problemas de inferiorização moral que dificultaram uma inserção bem sucedida no sistema escolar (Arroyo, 2012; Cavaliere, 2009).

O aprofundamento da democracia no Brasil impõe, entre outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia e, em geral, em condições adversas das camadas populares na escola. Portanto, o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária (Moll, 2012, p. 130).

Ao modo que a educação pode possibilitar uma mudança na estrutura social, é preciso se pensar em medidas que assegurem essa educação como um direito a uma camada menos favorecida socialmente. Por isso, é necessário se pensar em uma política de Estado que garantam a efetivação de uma educação em tempo integral, “Uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola poderá ser uma forma de avançar nesses direitos e uma forma de garantir tempos-espacos de um viver mais digno” (Arroyo, 2012, p. 35).

O debate da ampliação da jornada escolar no Brasil, iniciou nas décadas de 1920 e 1930, período em que o ensino escolar, como direito, sobretudo para a população pobre brasileira, consistia em uma educação escassa, ou seja, se ofertava muito pouco, no que diz respeito às horas diárias, profissionais e espaço. Por outro lado, as elites sempre tiveram uma educação em tempo integral (Giolo, 2012). Na década de 20, a educação era concebida como higienista-educacional:

Pretendia-se “libertar o povo da ignorância” [...] A compreensão da ignorância como doença, dos analfabetos como seres que “vegetavam”, a formulação “povo-criança”, a ser educado e preparado para transformar-se em “povo-nação”, levavam a um projeto autoritário de educação escolar (Cavaliere, 2010, p. 251).

O discurso dominante preconizava que a “urgência” na educação da época era erradicar o analfabetismo. Um dos grandes marcos de reforma no ensino, a Reforma Paulista, elaborada pelo então diretor da Instrução Pública do Estado, Sampaio Dória, teve medidas que propuseram cortes radicais no sistema de ensino, a redução da jornada escolar de quatro ou cinco horas para a metade e redução do ensino primário de quatro para dois anos. Todas as

medidas tomadas foram justificadas para apresentar uma melhor qualidade no trabalho desenvolvido em menor tempo e com turmas seriadas. Nessa reforma está clara uma lógica que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade.

Diante desse fato, segundo Cavaliere (2010), os intelectuais da educação na época, consideraram este ato como um retrocesso, pois compreenderam que a alfabetização era entendida como um fim em si, e não apresentava um projeto de educação amplo e cultural. Nesse contexto, outras reformas que se seguiram, apresentaram, com exceção da reforma Paulista de 1920, um projeto de educação mais ampliado. O exemplo citado por Lourenço Filho, diretor geral da Instrução Pública do Estado do Ceará, defendia que a escolarização deveria ir além da alfabetização, ensinando noções para a vida. O então “fetichismo da alfabetização”, como foi denominado na época, cedeu espaço aos movimentos que apoiavam uma educação de concepção ampla/integral.

Nesse cenário político social, surgiu o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, formado por um grupo de intelectuais liberais que defendiam a educação como um direito. Esse movimento publicou o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, um documento que foi produzido por 26 intelectuais da época, defendendo uma reforma no sistema educacional no país. Nesse documento se propôs uma ideia de educação integral, citado no texto em três momentos, concebida como “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (Cavaliere, 2010, p. 252 e 253). É citado nesse documento:

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas[...], da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o ‘conteúdo real desse ideal’ variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social (Azevedo, 2006, p. 191).

Os intelectuais defendiam uma reestruturação no modelo escolar vigente, propondo uma aproximação com os conteúdos da realidade. A crítica maior era ao excesso de conteúdo enciclopédico, descolado da realidade. Porém, defendiam a Educação Nova, que se voltava “aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (Azevedo, 2006, 191).

Vale ressaltar que a ideia de conceber um ser humano por meio de uma formação integral é uma visão antiga, segundo Coelho (2009), visto que na Paidéia grega já se tinha uma

visão mais completa, que incluía a formação do corpo e do espírito, o que mais tarde veio a se denominar educação integral. Para os gregos, as ações e as reflexões caminham juntas, nos diversos campos, intelectual, físico, estético, formando desse modo, um ser humano integral, completo, em que o “ser” não se separa da visão social de mundo, ou seja, são entrelaçados.

No entanto, a educação integral só veio a ser discutida enquanto educação formal, como é concebida nos dias atuais, precisamente no século 18, com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública. Na visão jacobina, a formação do ser humano completo consistia em ofertar uma educação pública para todas as crianças como uma meta nacional, em que se desenvolvem as aptidões físicas, intelectuais e morais de cada educando (Coelho, 2009).

Essas ideias só tiveram eco no Brasil, no final da década de 1920, em um contexto de bastante efervescência intelectual e política nas camadas médias. É nesse contexto, que surge também o debate da educação enquanto direito e de uma concepção de educação integral que possuía essa ideia de formação completa. Devido à constatação que a educação era um privilégio das elites, o Manifesto dos Pioneiros colocava luz sobre a necessidade de “implantação de um sistema público de ensino para o País” que fosse “abrangente e de boa qualidade” (Coelho, 2009). O que caracterizou o início da luta pela efetivação da educação pública de qualidade no país.

Anísio Teixeira, adepto ao Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, promoveu a efetivação da educação integral no país, mesmo que de forma restrita. Nesse sentido, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em Salvador), na década de 1950, funcionando em tempo integral, em alguns contextos chamados de “contraturno”. A proposta curricular visava uma formação para a sociedade e para o trabalho, incluindo atividades escolares e atividades diversificadas. Além disso, foram criadas outras experiências, como a Escola-Parque de Brasília. Anísio também criou um projeto de Escolas Experimentais em várias capitais, dentre as quais a Escola Experimental do Recife que funcionava no prédio que hoje é a Fundação Joaquim Nabuco (Campus Anísio Teixeira). As escolas experimentais foram todas fechadas pela ditadura militar, mas as Escolas-parques permaneceram.

O modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro deveria servir como um piloto para os padrões educacionais no país. Foi o que tentou fazer Darcy Ribeiro, durante a década de 80, quando realizou a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Contudo, a construção desse projeto gerou polêmicas e discussões à época, relativas à educação integral. Foram construídos 500 prédios escolares que ofereciam atividades diversificadas aos alunos, mas, diferente das Escolas-Parque, o projeto oferecia essas atividades no mesmo espaço formal de aprendizagem, com atendimento de saúde.

Influenciado pelo projeto de Darcy Ribeiro, no governo de Fernando Collor (1990-1992), foram criados os Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC), prédios pré-moldados, que atendiam creches, pré-escola e escola de 1º grau de tempo integral. O projeto visava ações integradas nas áreas de educação, saúde, assistência e promoção social (Albuquerque, 2017). Inicialmente era previsto a construção de cinco mil Ciacs pelo Brasil, mas segundo restrições de ordem orçamentárias e financeiras foram assinados convênios para a construção de 2.337 unidades (Albuquerque, 2017). Para Cavaliere (2009), há uma distinção sobre a concepção de educação integral:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (p. 52).

Sendo assim, Cavaliere (2009), afirma também que o conceito de Educação Integral pode ser entendido sob dois pontos de vista, “escola em tempo integral” e “aluno em tempo integral”, a diferença nos dois conceitos é que:

[...] no primeiro, a ênfase estaria 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 alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multi-setoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p. 53).

Podemos afirmar que predomina a segunda perspectiva apontada pela autora, de realização do aluno em tempo integral, pois se mostra mais “fácil” concretizar. Como exemplo, temos o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), iniciado em 1996, uma ação do Governo Federal, que tinha como objetivo retirar crianças de até 16 anos do trabalho infantil. A jornada ampliada consistia na oferta a atividades socioeducativas, em espaços não escolares e sem articulação com questões pedagógicas.

Uma proposta que obteve maior alcance nacional foi a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o programa previa uma ampliação da jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo. Foi um programa do Governo Federal que funcionou em regime de colaboração com estados e municípios. Teve como prioridade se instalar em escolas de baixo Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e maior vulnerabilidade social (escolhendo as escolas a partir do Programa Bolsa Família) - com base no discurso que predominou no governo Lula de reduzir as desigualdades sociais.

Em sua primeira fase, atendeu cerca mil escolas (Barbosa e Rodrigues, 2020a) e municípios com mais de 90.000 habitantes, em situação de vulnerabilidade social e educacional, necessitando de políticas públicas que suprissem essas deficiências (Pereira, 2018). O repasse de recursos financeiros para o funcionamento do Programa era realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a verba chegava às secretarias estaduais e municipais, sendo distribuída aos gestores das escolas que aderiram ao programa (Pereira, 2018).

No tocante ao seu funcionamento, eram realizadas atividades socioeducativas no contra turno escolar, sendo divididas nos seguintes macrocampos: 1. Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório); 2. Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; 3. Cultura, artes e educação patrimonial; 4. Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); 5. Esporte e lazer; 6. Educação em direitos humanos, e; 7. Promoção da saúde. As escolas podiam escolher quatro atividades para desempenhar entre os sete macrocampos oferecidos. A realização das atividades era feita por monitores voluntários.

O programa vinha propor uma reorganização de tempos e espaços, para uma formação mais completa possível, com um diálogo entre os saberes escolares e comunitários (Pereira, 2018). O programa trazia a ideia de cidades educadoras, na perspectivas de utilizar espaços da cidade para realização de atividades, como museus, teatros, cinemas, entre outros, não se restringindo apenas ao local da unidade escolar, na proposta de que tais espaços da cidade pudessem ser explorados como locais de aprendizagem (Pereira, 2018).

É importante pontuar que ao longo do tempo, o programa foi se caracterizando como uma política indutora que vinha atender a questões expressas em documentos nacionais, já que desde a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996) havia ideais de uma educação igualitária e de qualidade mínimas (Pereira, 2018). Em marcos legais como no Plano Nacional de Educação (PNE), é expresso claramente a necessidade da oferta de educação em tempo integral: “possui na meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 10).

Resultantes destas experiências, os projetos de educação integral no ensino público, começaram a aparecer, mas não ainda como uma política de estado. Para Cavaliere (2007), a

organização do tempo na escola deve envolver uma lógica pedagógica, sequencial e simbólica. A questão que se coloca é como tornar uma política pública de Estado e não apenas reduzida a um programa ou iniciativas parciais nas escolas. A concepção de educação integral também é tema de debate e de disputas. Aumentar o tempo não significa, necessariamente, aumentar a qualidade do tempo empregado na escola para educação integral. Para Cavaliere (2007), a ampliação deve passar por três aspectos:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar **melhores resultados da ação escolar** sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como **adequação da escola às novas condições de vida urbana**, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da **mudança na própria concepção de educação escolar**, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (Cavaliere, 2007, p. 1016) (grifos nossos).

Nessa perspectiva, retoma o debate da educação contextualizada dos Pioneiros. Nesse contexto, para Cavaliere (2007), a utilização de recursos ligados às artes, lazer, organização coletiva, saúde, alimentação, na escola de tempo integral, potencializa a aprendizagem e possui uma dimensão educativa.

Um dos principais aspectos do Mais Educação foi justamente repensar na organização do tempo escolar, e modificar a rotina da escola, para se criar mais articulações entre os saberes escolares, os agentes e suas fontes, e o programa trazia ainda, o conceito de cidade educadora, possibilitando o uso de outros espaços de aprendizagem (Moll, 2012).

As atividades do Programa Mais Educação são coordenadas por um professor da escola, denominado 'professor comunitário', com a colaboração de educadores populares, estudantes universitários e agentes culturais. Reconhece-se a necessidade de um amplo diálogo sobre esses possíveis novos atores e novos saberes que entram em cena nessa ampliação da jornada escolar, a partir da centralidade da ação docente. É necessário refletir acerca do período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente. Tal processo exigirá esforços contínuos e tempo para sua realização. Nesse sentido, o debate acerca da dedicação exclusiva para professores da educação básica tem relação direta com a consolidação da agenda da educação integral. Promover processos de inserção profissional docente que permitam aprofundamento da relação do professor com a escola e sua comunidade constitui-se em um dos desafios centrais dessa agenda (Moll, 2012, p. 134 e 135).

Em nosso levantamento encontramos três trabalhos que estudaram o Programa Mais Educação: Mosna (2014); Zick (2017) e Franco (2018)¹. Nos três trabalhos é possível perceber

¹Esses trabalhos não representam a totalidade do que existe sobre o Programa, eles foram encontrados a partir de uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações que teve como foco pesquisar educação integral nos anos iniciais do ensino fundamental.

que os sujeitos participantes das pesquisas revelam problemas no entendimento da concepção e objetivos do programa,

[...] As demais gestoras (45%) atribuíram a sua negativa à falta de espaço físico e à dificuldade de encontrar oficineiros. Afirmam que se conseguissem ampliar o espaço teriam possibilidade de ampliar o Programa para um número maior de estudantes. Na resposta das gestoras, mais uma vez percebe-se que elas não dominam integralmente a proposta do Programa, ou discordam dela, pois na concepção do Programa está a ampliação de tempos e espaços incorporando as estruturas comunitárias (Mosna, 2014, p. 132).

Tal problemática pode estar associada a falta de formação direcionada a desenvolver a temática, já que o Mais Educação possuía uma série de documentos que orientavam sobre a concepção do programa: “Em todos os cadernos da trilogia há argumentos na defesa da importância da utilização dos espaços comunitários como estratégia necessária para romper com a rigidez curricular, forçar a escola a romper os seus muros e incorporar outros saberes” (Mosna, 2014, p. 133).

O trabalho de Franco (2018), aponta em seus resultados a compreensão de que a escola é o espaço da construção e formação do profissional docente e outros atores para efetivarem uma educação em tempo integral que trabalhe na perspectiva da educação integral. Para isso, a necessidade da ampliação do tempo, para reforçar o trabalho desse profissional, onde o tempo de trabalho seja para formação e atividades, estudos, reflexões, elaboração de projetos. Todavia, os trabalhos de Mosna (2014) e Zick (2017), apontam que houve pontos positivos a partir da adesão ao Programa Mais Educação, um dos principais apontados é a melhoria no desempenho dos estudantes. O programa influenciou na formulação de outras políticas estaduais e municipais em todo o país.

A escola de dia inteiro já vem sendo gestada no Brasil, em instituições escolares municipais e estaduais, por meio de iniciativas próprias ou pela indução do Programa Mais Educação do Governo Federal, em experiências marcadas por originalidades e imaginação institucional e pedagógica de gestores, professores, funcionários de escolas, estudantes, pais, comunidades (Moll, 2012, p. 143).

A pesquisa de Ruttany Ferreira (2018) sobre a proposta de escola em tempo integral em João Pessoa/PB mostra influências do Programa Mais Educação, a exemplo das atividades que eram realizadas por professor, tutor e oficineiro. Assim como a de Rosevanya Albuquerque (2017), que demonstrou grande influência do Programa Mais Educação na formulação do Programa de Escolas de Tempo Integral de Jaboatão dos Guararapes/PE, com uma proposta construída de forma coletiva e que apresentava uma perspectiva de formação integral do sujeito.

Em 2016, com o golpe da presidente Dilma, o Programa Mais Educação foi interrompido, e no último ano de adesão, o programa estava presente em cerca de 58 mil escolas. Assim, a agenda neoliberal foi aprofundada, juntamente com as ideias da Nova Gestão Pública que vinham, desde os anos 1990, influenciando as políticas educacionais, e a partir do governo de Temer, foram aprofundadas. Nesse sentido, vamos apontar alguns dos seus elementos, considerando que influenciaram a política de Recife.

2.2. A Nova Gestão Pública (NGP): Efeitos e consequências

A Nova Gestão Pública (NGP) é um efeito do discurso neoliberal. Decorrente do neoliberalismo, esse efeito tem atuado fortemente nas políticas educacionais e trazido consequências diretas que tem afetado o modo como se formulam as políticas no âmbito educacional e,

[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (Ball, 2001, p. 100).

Seus efeitos podem ser percebidos a partir dos discursos produzidos a partir da criação de políticas públicas, que atingem vários países no mundo, como parte do processo de globalização, que não acontece ao mesmo tempo e da mesma forma em todos os estados-nação em que os discursos ressoam (Ball, 2001). Pelo contrário, a globalização é um processo que adentra os contextos locais, sem destruí-los, cria novas identidades e auto expressão local (Ball, 2001). Na criação de políticas públicas esse processo de criação de novos contextos, pode ser considerado uma “bricolagem”,

[...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (Ball, 2001, p. 102).

É nesse processo de empréstimos e cópias que se constituem políticas públicas educacionais em diferentes estados-nação, e tais semelhanças podem ser mapeadas de acordo com os discursos produzidos por tais políticas. As organizações não governamentais atuam e exercem sua influência, de modo que criam novas tecnologias de controle nas políticas

educacionais, e criam também novos valores e recriam identidades. Um dos principais modos de regulação é através das avaliações.

Sendo assim, a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência, no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade. A discussão sobre a qualidade da educação tem posto no centro das políticas educacionais a avaliação do desempenho acadêmico como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais (Oliveira, 2015, p. 640).

A NGP traz consigo a lógica mercadológica de uma nova forma de gestão, de gerir os “recursos humanos”, que na educação são os sujeitos e sujeitas que atuam nas escolas, secretarias, trazendo a performatividade e transformando a natureza do Estado (Ball, 2001). E ainda que transforme a natureza do Estado, não representa propriamente um abandono do Estado, mas sim, uma nova forma de controle (Ball, 2001). No Brasil, a NGP mostra reflexos de seus efeitos desde os anos 1990.

Assim, as reformas dos anos 1990 contribuíram para o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público que nos anos de 1980 orientou o processo constituinte brasileiro. Esse esmaecimento contribuiu para instaurar uma nova relação entre sociedade civil e Estado bastante ambígua e temerária, considerando o quadro de desigualdade econômica, geográfica e social do país. O processo de privatização de alguns serviços públicos como telefonia, energia, água e esgoto, variando em alguns estados e municípios, estabeleceu novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, que passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado. Por outro lado, a reorientação na condução das políticas sociais veio acompanhada da focalização da oferta e da descentralização, que no caso específico da educação ocorreu nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica (Oliveira, 2015, p. 630-631).

O processo de privatização é um dos efeitos da NGP, na educação atua por meio de parcerias, contratos e licitações entre municípios/estados e Fundações ou outras Organizações não Governamentais (ONGs), terceirizando funções que seriam de competência dos governos, e os interesses geram conflitos, pois as instituições privadas visam ao lucro e estão interessadas diretamente no capital público. É possível mapear alguns efeitos, como no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96),

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema (Oliveira, 2015, p. 632).

A criação da LDB/1996 é um exemplo de que, mesmo que alguns ideais neoliberais possam estar presentes, a arena política da influência é um espaço de disputas, a exemplo do que afirmou Ball (2001), a política é um processo de bricolagem e empréstimos, no qual é possível perceber que não há apenas um interesse em questão, mas diferentes ideais que se transformam em discursos distintos.

É por meio de instrumentos de aferição, como testes, que as avaliações são realizadas. Em nível global, um dos maiores instrumentos de avaliação e medição de resultados é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

O programa PISA é reconhecido em nível internacional como produtor da maior quantidade de conhecimento sobre o sistema educativo de muitos países no mundo. Ao mesmo tempo, a produção da avaliação estandarizada impacta em diferentes níveis a produção da política pública. O PISA pode ser considerado como um instrumento de *knowledge policy* (política do conhecimento). Como afirma Carvalho (2012, p. 174), ele funciona como um dispositivo de geração de conhecimento (Villani e Oliveira, 2018, p. 1348).

Ao modo que realiza as avaliações, o PISA produz conhecimentos, pois os resultados podem gerar instrumentos para formulação de políticas e programas educacionais. Na NGP a avaliação ganhou um papel central que se apoia no discurso de garantia de educação de qualidade, por isso, instrumentos de aferição e medição de resultados têm alcançado uma grande dimensão no papel que o Estado impõe sobre as políticas educacionais.

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos (Oliveira, 2015, p. 640).

Não só o PISA, mas há um movimento que tem direcionado a criação de instrumentos de avaliação nacional, uma vez que os Estados e municípios estão produzindo seus próprios instrumentos e índices de avaliação educacional, em nível estadual e municipal. Entretanto, no que concerne aos resultados das avaliações apresentados pelo PISA, as informações demonstram uma representação parcial da realidade escolar brasileira, que é complexa, diversificada e com um grande nível de desigualdade econômica e cultural (Villani e Oliveira, 2018)

É possível encontrar influência direta do PISA em instrumentos legais que agem sobre as políticas educacionais no Brasil. Um meio expresso disso é o PNE (Plano Nacional de Educação), onde as ideias foram colocadas por meio da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma vez que não possui formas diretas de atuar na formulação de políticas, mas ainda assim, exerce influências na produção de discursos.

Ressalta-se que, além disso, a OCDE produz uma influência política de tipo soft, já que não tem instrumentos legais para a promoção das políticas educativas (Pettersson, 2014). É o que ocorre no Brasil, salvo o fato de ter conseguido imprimir no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei Federal, nº 13.005, em junho de 2014, na estratégia 7.11, da sua meta 7, a proficiência do PISA como um indicador da qualidade da educação no país. Entretanto, a OCDE conseguiu produzir um discurso político internacional baseado sobre as classificações e as avaliações internacionais. Assim, é importante compreender que o PISA desenvolve duas funções na construção do discurso político internacional: uma econômica e outra educativa (Pettersson; 2008; 2014) (Villani e Oliveira, 2018, p. 1350).

Ainda no Brasil, foi produzido um sistema de avaliação interno próprio, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que afere os conhecimentos dos alunos baseados no currículo brasileiro. Há similaridades com o PISA, já que se tratam de sistemas de avaliação para aferição de resultados educativos, visando uma meta. Porém há alguns distanciamentos, já que o PISA, diferente do IDEB, realiza uma prova que mede a competência dos alunos em letramento, matemática e ciência (Villani e Oliveira, 2018). A relação entre o Ideb e PISA não é uma coincidência, tal proximidade foi provocada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), já que no site do instituto é expressa tal intenção (Villani e Oliveira, 2018). Essa é uma ação intencional já que no Inep estão presentes um grupo “na agência líder do processo de avaliação no país, mas também em empresas privadas que contribuem na parte logística do programa” (Villani e Oliveira, 2018, p. 1348).

No Brasil, sobre o sistema de avaliação, é utilizado um indicador nacional e um internacional, para medição de resultados, que têm a função de padronizar funções, valores e procedimentos, e isso ocorre em um cenário de bastante desigualdade, já que o país tem dimensões continentais e diferentes cenários, geográficos, políticos e econômicos. Essa padronização de metas pode estar causando um desequilíbrio maior em termos de problemas e dificuldades nos contextos locais, já que não atende a necessidades específicas de cada local (Villani e Oliveira, 2018).

Segundo Dalila Oliveira (2015), mesmos os governos progressistas são forçados a atender a agenda neoliberal e da nova gestão pública, e muitas vezes, são convencidos, nas disputas políticas. É o caso da criação do IDEB no governo Lula, em 2007, que foi criado em um contexto no qual houve aumento dos investimentos na educação como nunca antes na história do Brasil. Depois de anos, o governo retomou o debate da escola em tempo integral ao

criar o Programa Mais Educação e o Ensino Médio Inovador. A criação do IDEB pode ser vista como um dos efeitos do processo de globalização com consequências em nível micro nas práticas pedagógicas. Os efeitos da globalização se inserem nas relações entre o Estado e organizações privadas, para atender aos interesses do capital.

[...] no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (Ball, 2001, p. 103).

O sistema de funcionamento da NGP torna a educação um mercado, onde o funcionamento se baseia em metas, bonificações, para obtenção de resultados, sob o discurso de melhoria da educação e de tornar os sujeitos eficientes.

No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. [...] Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha. Isto ocorre também onde a exclusividade é um aspecto central na posição do mercado escolar. Potencialmente, nestes processos, as dinâmicas de escolha e competição acabam por produzir um novo “currículo oculto” (Ball, 2001, p. 108).

Nessa lógica, sobretudo, o estudante é mercantilizado, no sentido de que o investimento de tais ações, impostos pela NGP, devem atingir esse sujeito, sendo ele o produto final, já que os investimentos ligados à educação se voltam com a finalidade de atingir o estudante. Ao se considerar custos e interesses mercadológicos, em detrimento dos interesses ou necessidades do aluno, a educação torna-se um mercado ou comércio. Tais repercussões atingem alunos, professores e outros atores da educação, de modo a modificar valores, relações, gerando consequências que podem ser, em sua maior parte, negativas, visto que:

[...] a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. [...] (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação (Reay, 1998); (f) crescente diferenciação entre os valores, propósitos e perspectivas do pessoal técnico com maior anos de serviço, cuja preocupação primordial é o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento da imagem pública, e da equipe docente, cuja preocupação crucial é a abrangência do currículo, controle da sala de aula, necessidades dos estudantes e manutenção de registros (Bowe, Ball e Gold, 1992) (Ball, 2001, p. 110 e 111).

A NGP impõe, por meio de tecnologias próprias, um sistema que se transmuta, pois não dizima uma cultura local, mas se apropria de pedaços e contextos diferentes para implementar um novo contexto de valores, moral e identidades. Seus efeitos se apresentam nocivos, pois impõe uma lógica de mercado, de resultados, competitividade, onde se sobressai aquele que atinge os resultados pré-determinados pelo mercado, excluindo assim, as particularidades dos sujeitos, suas necessidades e tornando a educação um mero produto em disputa.

2.3. O Novo Mais Educação e o discurso da NGP

A lógica da NGP e a criação de discursos que atuam em favor da lógica desse sistema, não tem a intenção direta de desfazer o papel do Estado, mas ampliar a atuação do setor privado:

A agenda da NGP não implica uma retirada do Estado dos serviços públicos, mas antes uma reformulação dos papéis governamentais na gestão dos serviços públicos (HUDSON, 2007). Na perspectiva da NGP, espera-se que o Estado reforce o seu papel de regulador, avaliador e distribuidor de incentivos aos prestadores de serviços públicos autônomos, em vez de prestar directamente serviços públicos (Verger e Normand, 2015, p. 601).

O resultado é que o Estado passou a ser um agente regulador dos serviços que deveriam ser executados por sua competência e passaram para o setor privado, a exemplo da formação de professores, formulação de políticas e programas educacionais. Desse modo, não ocorre, necessariamente, a “retirada” parcial do Estado e surge um sistema de “troca/parceria” nessa relação de “serviços prestados” ou terceirização - implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa terceirização favorece o lucro das empresas e amplia a precarização, surgindo a figura do professor temporário ou contratado. A reforma trabalhista aprovada por Temer, aprofundou essa relação e a precarização do trabalho, retirando direitos da classe trabalhadora. Enquanto o Estado terceiriza a prestadores de serviços, certas competências, o dinheiro vai para os empresários em nome de uma suposta eficiência. Essa lógica da NGP surge como justificativa para certos discursos.

Esta racionalização administrativa no sentido da eficiência continuou a ser um discurso dominante à medida que a urbanização e a industrialização criavam novos problemas sociais sob a forma de imigração, pobreza e falta de educação e cuidados de saúde. Neste contexto, a burocratização dos sistemas educativos foi entendida como um imperativo económico: a escolarização dos jovens tinha de desenvolver uma "nova inteligência" para responder às necessidades industriais emergentes. O ideal do governo era uma sociedade planeada e dirigida por especialistas e gestores científicos (Verger e Normand, 2015, p. 607).

A NGP apresenta soluções para problemas que por ela foram criados, sob o discurso de problemas sociais, ofertando possíveis soluções e, nesse entremeio, visando a busca por resultados. No sentido da busca pela eficiência, a NGP criou mecanismos de controle e aferição de resultados. Entretanto, nas políticas educacionais, as formas de controle atuam sobre as pessoas, modificando seus comportamentos, tendo como referência a empresa privada (Verger e Normand, 2015, p. 603).

A “autonomia escolar” é um conceito suficientemente ambíguo para gerar aceitação entre um vasto leque de audiências e ideologias. Como mostram Verger, Curran e Parcerisa (neste volume), os sociais-democratas vêem a autonomia como uma forma de promover o sector público e de o tornar mais eficaz; os neoliberais vêem-na como uma forma de diminuir o aparelho de Estado e de introduzir lógicas de mercado no sector público; os conservadores vêem-na como uma forma de profissionalizar e hierarquizar a gestão escolar; e, finalmente, os educadores progressistas vêem-na como uma forma de introduzir pedagogias inovadoras e uma educação mais significativa e específica ao contexto (Verger e Normand, 2015, p. 613).

A NGP se apropria de termos e oferta uma nova roupagem, novos sentidos, e desse modo, vai modificando os valores e a cultura local. No Brasil, os efeitos da NGP podem ser percebidos fortemente através do Programa Novo Mais Educação. Esse programa foi criado pela Portaria 1.144/2016 do Ministério da Educação do Brasil e regido pela Resolução nº 5/2017 do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Iniciou, em 2017, em 7.545 escolas e, em 2018, foi reduzido para 6.905 escolas (Barbosa e Rodrigues, 2020a).

O Novo Mais Educação, surgiu após o golpe de estado em 2016, no governo ilegítimo de Michel Temer (2016-2019), e veio em substituição ao Programa Mais Educação (2007). O governo Temer possuía uma matriz discursiva que se pautava no “crescimento econômico”, com ideais conservadores e neoliberais, o governo realizou retrocessos, como a Emenda Constitucional nº 95 que congelou os recursos públicos, a Reforma trabalhista, e promoveu também a Reforma do Ensino Médio em todo o país (Barbosa e Rodrigues, 2020b). Tais aspectos discursivos, relacionados a uma lógica neoliberal, estavam presentes também na proposta do Novo Mais Educação.

[...] o Novo Programa destruiu a concepção de integração dos saberes. De acordo com o Documento Orientador (2016), buscava atender aos interesses da lógica empresarial de uma suposta “modernização” e de busca de resultados “eficazes” e “eficientes”, cobrando dos sujeitos participantes a cultura da performatividade, como aponta Ball (2012, p.23) (Barbosa e Rodrigues, 2020a, p. 12).

Apesar de trazer consigo o nome “Novo”, em relação ao programa anterior, o Novo Mais Educação apresentava em suas propostas, inúmeros retrocessos. Em contraponto ao

Programa Mais Educação (2007), o Novo Mais Educação não demonstrava uma preocupação na oferta de educação integral:

Não encontramos uma concepção de formação integral nessa política. Compreendemos a concepção de formação integral, que permite aos estudantes desenvolverem aspectos relacionados à dimensão afetiva, política, social, física, cognitiva e da cultura (Barbosa e Rodrigues, 2020a, p. 14).

O Novo Mais Educação, ofertava atividades em uma lógica de reforço, e aumentou a duração das atividades de português e matemática, que eram de 10 horas mensais para 20 horas, retirando outras atividades que eram ofertadas pelo programa anterior (Barbosa e Rodrigues, 2020b), além de dar ênfase às avaliações escolares.

[...] o Novo programa trazia a velha lógica das avaliações, restringindo as múltiplas atividades que havia no programa anterior, aumentando o tempo de duração das atividades de português e matemática, priorizando o diálogo com o currículo do ensino regular, nessas duas disciplinas, conforme consta no Caderno de Orientações Pedagógicas, (Brasil, MEC, Cadernos de Orientações Pedagógicas, 2017, p:17) (Barbosa e Rodrigues, 2020a, p. 12).

A ideia de reforço escolar não visava, necessariamente, ampliar os conhecimentos dos estudantes, mas objetivava claramente atender aos resultados impostos pelas avaliações. Segundo Verger e Normand (2015), o discurso das avaliações foi colocado pela NGP, que também visava o uso de planos estratégicos e indicadores de desempenho.

A NGP encorajou o aumento do alcance político da avaliação educacional e a presença crescente de planos estratégicos e indicadores de desempenho com base nos quais os recursos são afetados pelas escolas. As condições de trabalho e os salários dos professores estão também cada vez mais sujeitos a novos regimes de responsabilização em muitas partes do mundo. Stephen Ball (2003) mostra como certas medidas de responsabilização reforçaram o controle e a pressão sobre a profissão docente (Verger e Normand, 2015, p. 603).

E no caso do Novo Mais Educação, a lógica das avaliações e desempenho era posta também para os professores, com o cumprimento de metas. O programa criou avaliações para os mediadores e articuladores que atuavam no programa (Barbosa e Rodrigues, 2020b).

Por outro lado, o novo managerialismo enfatiza o trabalho de equipa, a flexibilidade, a liderança partilhada e o desenvolvimento profissional, medidas que proporcionam oportunidades para dar poder aos professores e reconhecer as suas iniciativas individuais (desde que estejam ao serviço de um melhor desempenho educacional). O trabalho colectivo e o espírito colectivo são encorajados pelo desenvolvimento do individualismo, enquanto a intensificação do trabalho e a fragmentação da profissão docente têm o potencial de minar a cooperação e a colegialidade nas escolas (Verger e Normand, 2015, p. 615).

Na lógica da NGP, o docente é encorajado em seu trabalho, com fins a atingir um melhor desempenho educacional. Nesse sentido, esse desempenho é incentivado por meio de

sistemas de vantagens salariais, bônus e premiações, como também acesso a novos cargos e carreiras, gerando reflexos como: uma maior intensificação do trabalho, desenvolvimento individual em detrimento do coletivo e fragmentação da profissão (Verger e Normand, 2015).

O Novo Mais Educação foi um reflexo claro dos discursos da NGP, expressamente em seus documentos e, por meio de pesquisas sobre seus efeitos, empregou a ideia de reforço escolar para obtenção de resultados, e ainda aplicou avaliações para os atores do programa com vistas a melhorar o desempenho dos alunos, gerando mecanismos de precarização do trabalho docente e processos de exclusão.

Entre tantos aspectos de exclusão nessa política, um ficava pontualmente marcado, quando se tratava da seleção dos estudantes que poderiam participar do programa, sendo prioritariamente aqueles com baixo desempenho escolar, repetentes, em vulnerabilidade nutricional [...] (Barbosa e Rodrigues, 2020a, p. 14).

Outro discurso expresso do Programa Novo Mais Educação determinava que: caso a escola não atendesse as metas gerenciais expressas nos textos, poderia ser eliminada da lista de adesão ao Programa (Barbosa e Rodrigues, 2020b). O Programa não demonstra preocupação nos processos de aprendizado para enriquecimento do currículo escolar ou oferta de diferentes aprendizagens, tampouco não buscava formas de auxiliar as escolas nas dificuldades em seus diferentes contextos. É importante pontuar que o processo crescente de adesão da NGP pelos governos se fortaleceu pelo enfraquecimento de outros fatores sociais, visto que:

Os governos conservadores justificaram a implementação de reformas da NGP com uma forte componente pró-mercado com a necessidade de promover uma maior eficiência no sector público num período de austeridade económica e fiscal. Outro incentivo para a nova direita promover a NGP foi o enfraquecimento do poder dos sindicatos e de outros grupos de pressão através da fragmentação dos serviços públicos (Verger e Normand, 2015, p. 605).

São fatores históricos, políticos e culturais que influenciam nesse processo de reformas educacionais, e ainda que transformem e adaptem a sua própria realidade, são modelos educativos globais, que estão transformando a política educacional em um produto que busca eficácia e resultados de aprendizagens (Verger e Normand, 2015).

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos dos caminhos adotados para realização da pesquisa de campo na escola de educação integral de ensino fundamental, anos iniciais, sabendo que:

[...] o que pode levar a optar por uma determinada metodologia, não é uma razão de caráter meramente pragmático (como a preferência do investigador por esta ou aquela técnica ou procedimento, ou, simplesmente “porque há mais luz cá fora!” como na “estória” da epígrafe), mas, sim, a ponderação da natureza “objetiva” ou “subjética” do objeto a investigar (critérios epistemológicos e teóricos), do acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa (Amado, 2017, p. 121).

A escolha do percurso metodológico se dá a partir do delineamento da pesquisa, em consonância com a problemática apresentada e com os objetivos que se pretendem alcançar, assim, definimos estratégias, tendo por base métodos científicos que nos possibilitem realizar a pesquisa acadêmica. Desse modo, há a intenção de conferir sentidos que nos permitam assegurar tais resultados, a partir de técnicas e comprovação já antes testadas, assegurando confiabilidade nos dados.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, por tratar justamente das questões subjetivas relativas à pesquisa em educação. Buscamos aqui compreender o porquê de tais questões, sem a preocupação direta ou de maior relevância com os dados quantitativos. Na natureza da pesquisa em educação, a subjetividade humana, as relações sociais, e as questões sociais adquirem naturalmente um aspecto qualitativo, por entender que tais processos devem ser compreendidos, em detrimento de resultados quantitativos.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32).

Por essa ampla dimensão que a pesquisa qualitativa proporciona, mas não dissonante com a realidade a que buscamos estudar, este trabalho se assenta nesta perspectiva. Buscamos uma aproximação com a realidade, buscamos compreendê-la e analisá-la, de modo científico, não descaracterizando seus processos naturais. Pretendemos compreender o objeto estudado em sua totalidade a partir do enfoque metodológico, entendemos que por se tratar de uma pesquisa com seres humanos e que se dá em espaços de relações sociais deve haver

naturalmente questões subjetivas, que não estejam expressas claramente ao pesquisador, por isso a profundidade e o enfoque da pesquisa qualitativa nos orienta nesse caminho.

Buscamos trabalhar por meio do estudo de caso, “Gall e colaboradores (2007:447) definem ‘estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenômeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos’” (Amado e Freire, 2017, p. 126). Optamos por essa abordagem por estarmos lidando com uma política específica dentro no município do Recife, neste caso, de tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental.

O caso caracteriza-se pela sua delimitação natural ou integridade fenomenológica, ou seja, a unidade de estudo na sua origem e evolução deve mostrar uma certa estabilidade interna (Marcelo e Parrila, 1991) e deve ser reconhecida como tal pelo membros que a constituem (uma turma, uma escola, um programa, um projeto, uma comunidade, uma mudança, etc.) (Amado e Freire, 2017, p. 127).

A presente pesquisa apresenta como problema de pesquisa “Como ocorrem os processos de atuação da política educacional em tempo integral do Recife para os anos iniciais do ensino fundamental? Como essa política é percebida pelos atores que participam de tal processo?”, e possui como objetivo geral “analisar o Programa Municipal de Educação Integral (PMEI) do Recife para os anos iniciais do Ensino Fundamental e os processos de atuação, na perspectiva dos atores que participam de tal política”. A escolha do município se deu pelo fato do Recife possuir uma política de tempo integral para o ensino fundamental e, nesse caso, realizamos um recorte dos anos iniciais.

O município do Recife iniciou a experiência de educação em tempo integral em 2002, justamente com cinco escolas dos anos iniciais (Medeiros, 2016; Melo, 2017). Atualmente (2024), conta com quatro escolas de tempo integral de anos iniciais (1,96% do total de escolas de anos iniciais), sendo três delas oriundas da primeira experiência em 2002, atendendo a 705 estudantes. Na atual gestão, o Programa de Escolas em Tempo Integral foi instituído pela Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019.

Para dar conta da obtenção dos dados e alcançar os objetivos dessa pesquisa realizamos: análise documental dos documentos do município do Recife, que são **a Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019 e a Matriz Curricular de Referência Ensino Fundamental - anos iniciais - Escolas em Tempo Integral**, como também uma breve análise da BNCC (Brasil, 2017) que é a base do currículo das Escolas Municipais em Tempo Integral (ETMIs), para compreender a concepção da política municipal de tempo integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

Realizamos Entrevistas na Secretaria de Educação do Município, com as técnicas da Gerência de alfabetização e letramento, educação infantil e anos iniciais (GALEIAI), que estão envolvidas diretamente na gestão das escolas de tempo integral do Ensino Fundamental anos iniciais; Entrevistas com a equipe da gestão das quatro EMTIs e também docentes; e, também foram solicitadas as instituições seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para auxiliar nos dados sobre as unidades de ensino.

Respeitando os preceitos éticos da pesquisa, os(as) sujeitos(as) que foram entrevistadas durante a pesquisa não foram identificados por seus nomes nesta pesquisa, pois utilizamos outras formas de nomenclatura para indicar a fala dos sujeitos (a exemplo: Profa 1; Profa 2) para não causar constrangimento ou exposição indevida aos envolvidos. O trabalho não necessitou passar pelo Comitê de Ética, mas por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, para realização das entrevistas, foram assinados pelas entrevistadas o “Termo de Livre Consentimento Esclarecido”. As gestoras também assinaram um termo de autorização, permitindo fotografar os espaços das unidades escolares, e também por questões éticas, não são identificadas nas imagens fotografadas que foram utilizadas nesta pesquisa.

3.1. Ciclo da pesquisa qualitativa

Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é um trabalho intelectual que se baseia em fundamentos sólidos, mas que são construídos de modo próprio e particular por cada pesquisador e sua pesquisa.

Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, mas se realiza fundamentalmente por um labor intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos *Ciclo de pesquisa*, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações (Minayo, 2016, p. 25).

O Ciclo de pesquisa se divide em fases, que são executadas no decorrer da pesquisa, auxiliando a compreender os processos em que se divide esse trabalho, buscando o resultado que permite um caminhar da pesquisa, documentando cada movimento realizado. É importante observar que mudanças no projeto ocorrem e são normais, tendo em vista que no decorrer do percurso podem acontecer problemáticas, que podem sugerir mudanças a serem atendidas para que a pesquisa seja concluída com êxito, levando em consideração todos os aspectos teóricos e metodológicos que visam o rigor e caráter de verdade da pesquisa científica.

Esse trabalho se divide em três etapas, são elas: 1. Fase exploratória; 2. Trabalho de campo, e; 3. Análise e tratamento do material empírico e documental (Minayo, 2016), sendo melhor explorados a seguir.

Na *fase exploratória*, tínhamos o objetivo de, inicialmente, realizar uma pesquisa para compreender a política curricular do Recife em tempo integral sob a perspectiva docente, pois não haviam ainda pesquisas relacionadas a essa temática. Entretanto, a pesquisa foi se delineando e tomando novas formas no decorrer do mestrado. Em conversas informais com colegas do mestrado que possuem vínculo funcional com a Secretaria de Educação do Recife, soubemos que tal município possuía uma política em tempo integral, voltada para as escolas de ensino fundamental de anos iniciais, e que ainda não havia estudos sobre tal política, e assim, nos interessamos sob tal perspectiva de pesquisa.

Desse modo, realizamos no ano de 2022, uma breve pesquisa *via internet* acerca das escolas do município de anos iniciais, e encontramos quatro unidades, dado esse que foi posteriormente confirmado pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, quando realizamos a visita para solicitar a liberação da pesquisa. A partir das sugestões da banca de qualificação, nosso trabalho passou a ter como objetivo: compreender a política municipal do Recife em tempo integral para os anos iniciais. Deixamos claro, também que, levamos em consideração aspectos referentes à fase do trabalho de campo para melhor delinear essa pesquisa.

No *trabalho de campo*, realizamos uma visita à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica na intenção de obter a autorização para realização da pesquisa. Demos entrada no gabinete da Secretária Executiva de Gestão Pedagógica, na data de 25 de abril de 2022, os documentos de declaração de vínculo como da aluna da UFRPE, um ofício que apresentava a pesquisa e solicitava autorização para sua realização e o pré-projeto do mestrado. Obtivemos o documento intitulado Carta de Anuência, no dia 28 de abril de 2022. Tal documento, assinado pela Secretária Executiva de Gestão Pedagógica, permitia a autorização para realização da pesquisa.

Ainda na visita do dia 25 de abril de 2022, dentro da Secretaria procuramos o setor responsável pelo acompanhamento das escolas de anos iniciais do ensino fundamental. Ao encontrar a Divisão de Anos Iniciais (DAI), que se situa dentro da Gerência de alfabetização e letramento, educação infantil e anos iniciais (GALEIAI), obtivemos a informação que o acompanhamento das escolas em tempo integral de anos iniciais é realizado pelo Núcleo das Escolas em Tempo Integral (EMTIs). Soubemos também que havia uma Gerência de Educação Integral.

Após essa visita, contactamos a Gerente de Educação Integral, em maio de 2023, que nos informou que o acompanhamento das escolas de anos iniciais em tempo integral é realizado pela GALEIAI, sugerindo contactar a outra gerência. Contactamos a gerente da GALEIAI (maio/2023), para realizar a entrevista, mas fomos informadas que a coordenadora do Núcleo das EMTIs responderia pela gerência. Em conversa com a chefe do DAI e a coordenadora do Núcleo das EMTIs, também maio de 2023, foi explicado a natureza e objetivo desta pesquisa e ficou marcado para realizar uma entrevista com cada uma delas. As entrevistas com a chefe do DAI e a coordenadora do Núcleo foram realizadas em junho de 2023. Após essas entrevistas foi solicitado à coordenadora do Núcleo das EMTIs, o contato das gestoras das EMTIs de anos iniciais e pedimos que fosse informado nosso contato e a natureza dessa pesquisa.

Por ser a primeira escola da lista das unidades em Tempo Integral (listamos com base nos resultados que obtivemos da pesquisa na internet, citado na *fase exploratória*, sendo o primeiro resultado demonstrando a EMTI Alto da Guabiraba) realizamos o contato com a gestora da EMTI Alto da Guabiraba em agosto de 2023, onde foi apresentada a pesquisa e marcada uma primeira visita à unidade, como também entrevistas com a gestora, vice-gestora e coordenadora pedagógica desta mesma unidade de ensino.

A primeira visita a EMTI Alto da Guabiraba ocorreu na primeira quinzena de setembro de 2023, onde foi realizado um reconhecimento da instituição, tiradas fotos da unidade e realização das entrevistas. A escola não possui fácil acesso, pois é situada acima de um morro, onde seu acesso principal se dá por escadarias, e só possui um acesso por via calçada por paralelepípedos, até um determinado local, sendo a rua em que a escola está situada sem saída e após a escola a via passa a ser de barro. A comunidade em que se encontra a escola está situada em uma realidade complexa, de vulnerabilidade social e violência (em frente à escola, a partir de um determinado horário, passa a ser ponto de venda de drogas), tornando o acesso a instituição dificultoso.

Por observar que as demais unidades também se encontravam em situações complexas, entramos em contato com a coordenadora do Núcleo das EMTIs para perguntar se as próximas visitas poderiam ser feitas em companhia das técnicas do núcleo, já que o Núcleo das EMTIs realiza visitas periódicas às escolas. Obtivemos uma afirmativa e entramos em contato com uma técnica do núcleo, para saber quando seriam realizadas visitas às unidades. Após ter ciência que as próximas visitas do Núcleo das EMTIs seriam realizadas na segunda quinzena de setembro de 2023, contactamos as outras três gestoras das EMTIs Monteiro Lobato, Nossa Senhora do Pilar e João Batista Lippo Neto, para apresentar a pesquisa e marcar entrevista com

as gestoras. Entramos em contato também com a gestora da EMTI Alto da Guabiraba para realizar a segunda visita e entrevistar as docentes.

Desse modo, foram realizadas visitas às quatro unidades, em acompanhamento com a técnica do Núcleo, onde obtivemos as entrevistas com quatro docentes da EMTI Alto da Guabiraba, entrevistas com a gestoras das EMTIs Monteiro Lobato e João Batista Lippo Neto, e entrevista com a vice-gestora da EMTI Nossa Senhora do Pilar (pelo fato de, na data da visita, a gestora estar em período de gozo de suas férias), além reconhecimento e fotografias das últimas três unidades de ensino citadas. Apesar das visitas às unidades escolares terem sido realizadas em companhia da técnica do Núcleo das EMTIs, a técnica não esteve presente no momento de realização das entrevistas com as sujeitas, sendo as entrevistas realizadas com descrição e em privacidade, estando presente no ambiente de coleta das entrevistas apenas a pesquisadora com cada entrevistada por vez.

Tínhamos a intenção de realizar a visita às quatro unidades e entrevistar todos e todas que realizam as atividades de docência, gestão, vice-gestão e coordenação pedagógica, para só em seguida analisar o material coletado e, assim, conseguir selecionar os dados que fariam parte desta pesquisa. Optamos por realizar as entrevistas nas instituições pelo fato de todas encontrarem-se nesse espaço conjuntamente, tornando-se mais fácil encontrá-los e realizar as entrevistas com mais agilidade, pois todos possuem o mesmo horário de trabalho.

Porém, no mês de outubro de 2023, a então coordenadora do Núcleo das EMTIs foi realocada de função, assumindo a coordenação do Núcleo das EMTIs, a então a chefe do DAI. Após essa mudança, realizamos uma nova tentativa de acompanhar a secretaria na visita às escolas, porém, fomos comunicadas que não seria possível realizar as entrevistas durante o período de visita das técnicas às escolas, pois seriam momentos de formação. Diante desse entrave, optamos dar por finalizadas as entrevistas. Frisamos que apesar de encontrar alguns entraves, referentes a logística das idas às EMTIs, durante a pesquisa, obtivemos abertura de todos os atores que participaram da pesquisa, na visita das instituições e na coleta de dados. E consideramos tal decisão, pois averiguamos que o material que já havia sido coletado nos forneceu subsídios suficientes para a condução desta pesquisa.

Na fase de *tratamento e análise do material*, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes e Galiazzi, 2006) que é composta por três momentos, sendo eles: 1. desmontagem de textos, 2. estabelecimento de relações, e; 3. captação do novo emergente.

No primeiro momento ocorre a desmontagem dos textos: aqui os materiais analisados foram examinados em detalhes, fragmentados, para atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados (Moraes, 2003). O corpus da análise, composto pela

transcrição das entrevistas de seis participantes (duas técnicas e quatro gestoras), foi examinado em detalhes: realizamos a leitura das entrevistas para criação das categorias iniciais, e levamos em consideração o arcabouço teórico da nossa pesquisa, para dialogar com os autores.

Após esse momento, realizamos a separação das categorias iniciais e utilizamos como recurso o software NVivo, já que este programa faz a separação e organização dos dados. Apenas selecionamos os trechos e indicamos para qual categoria deve ser posto, o programa se encarrega da organização. Nesse momento, foram geradas 21 categorias, sendo elas: Contextos materiais; Contradições; Trabalho docente; Atuação da gestão municipal; Estrutura da secretaria; Tecnologias de controle; Negociantes de política; Formação continuada; Formação privatização; Atuação da gestão escolar; Cultura profissional; Imaginário colonial; Concepção educação integral; Críticos; Entusiastas; Organização curricular; Currículo e privilégio; Pedagogia de projetos; Receptores; Proteção social; e, Relação com a comunidade.

O segundo momento, denominado de estabelecimento de relações: realizamos a categorização do material, na intenção de construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as para compreender como tais elementos podem se reunir na formação de conjuntos mais complexos (Moraes, 2003). Nesse momento, realizamos o estabelecimento de novas relações, após uma nova leitura dos primeiros resultados, criamos um agrupamento entre as categorias iniciais. Percebemos quatro categorias principais, que abarcavam os assuntos contemplados pelas demais, sendo as quatro principais: 1. *Contextos materiais*, que englobou também Contradições e Trabalho docente; 2. *Atuação da gestão municipal*, que abarcou também Estrutura da secretaria, Tecnologias de controle, Negociantes de política, Formação continuada e Formação e privatização; 3. *Atuação da gestão escolar*, que englobou também Cultura profissional e Imaginário colonial, e; 4. *Concepção de educação integral*, que abarcou também Críticos, Entusiastas, Organização curricular, Currículo e privilégio, Pedagogia de projetos, Receptores, Proteção social e Relação com a comunidade.

No terceiro momento ocorre a captação do novo emergente: esse momento é marcado pela análise dos dois momentos anteriores, emergindo uma compreensão renovada do todo (Moraes, 2003). Nesse momento, ocorreu a captação de novo emergente, com a criação dos metatextos, gerados a partir das análises e interpretação dos dados, que foram confrontadas com as unidades teóricas, indicadas pelas literaturas. Resultante desse processo, foram gerados os metatextos: Contextos Materiais; Atuação da Gestão Municipal; Atuação da Gestão escolar, e; Concepção de Educação Integral (Esses metatextos são componentes do “Capítulo V - Contextos das escolas em tempo integral de anos iniciais do ensino fundamental”).

Desse modo, acreditamos que tal percurso metodológico nos possibilitou subsídios para alcançar o objetivo desta pesquisa. A presente metodologia também está em concordância com os aspectos teóricos do trabalho, que abordam uma perspectiva discursiva, e por entender que a política produz vontades de verdade (Foucault, 1996), que podem ser interpretadas e traduzidas pelos sujeitos, e que por sua vez, os sujeitos produzem sentidos individuais sob tal política (Ball, Maguire e Braun, 2016).

3.2. Os contextos e os atores

Em nosso trabalho, analisaremos os resultados a partir da teoria da atuação de Ball e colaboradores (Ball, Maguire e Braun, 2016), considerando os aspectos dos contextos e dos atores e seus papéis na atuação da política. Na teoria da atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016), os autores propõem a definição de dimensões contextuais da atuação da política que expressam dimensões específicas de cada escola, pois ainda que os cenários pareçam semelhantes em sua totalidade, se observados mais de perto, não o são, pois apresentam singularidades e peculiaridades que podem estar presentes em um único local. As dimensões contextuais são de grande relevância e importância na atuação das políticas, são elas: **contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos**. Em grande medida porque os contextos revelam dados que podem ser desconsiderados pelo processo de implementação de políticas.

[...] as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tende a ser negligenciado. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem [...] e as exigências do contexto interagem. As escolas diferem na admissão de estudantes, ethos escolar e cultura, eles se envolvem com as autoridades locais e experienciam pressões das tabelas classificativas e julgamentos feitos por organismos nacionais, como o Ofsted (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 35).

As dimensões contextuais são de grande importância, por se considerar diferentes dimensões da atuação da política, a realidade de cada escola, pois há especificidades próprias de cada local ou ambiente escolar. A relação contexto e política é inter-relacionada, pois como afirma Ball, Maguire e Braun (2016) “A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (p. 36).

Compreender e mapear os contextos possibilita dar sentido ao ambiente escolar, “Textos de pesquisa em política educacional raramente transmitem qualquer sentido do

ambiente construído a partir do qual são extraídos os ‘dados’ ou os recursos financeiros e humanos disponíveis – a política é desmaterializada” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 36).

Destacamos as dimensões contextuais da atuação da política, enquanto dinâmicas do contexto e suas inter-relações, que podem ser agrupados, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37): ***contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais, e contextos externos***. Os *Contextos situados* revelam os aspectos ligados ao local, as histórias escolares, como também as matrículas, “Fatores situados referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas. localização e matrículas são, naturalmente, inter-relacionadas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 38).

As histórias escolares, podem revelar esforços e trajetórias que demonstram iniciativas e intenções que determinam o trajeto da política na escola. As histórias revelam ou escondem os discursos que valorizam ou não determinados aspectos em detrimento de outros em uma escola. À exemplo, a obrigatoriedade e rigidez no uso de uniformes na escola, ou se há distinção por matrículas com critérios de seleção ou preferência, onde a escola se localiza e que comunidade atende,

[...] o contexto é uma força ‘ativa’, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 42).

Por meio dos fenômenos que apresenta, os contextos são forças relevantes, pois se movem em direção a construção dessa política, pois podem possibilitar ou limitar o processo de atuação nas escolas. Nas *Culturas profissionais* são observados os costumes, valores e hábitos dos atores que atuam na política na escola.

Culturas profissionais referem-se a variáveis pouco menos tangíveis do que aquelas descritas anteriormente. Estamos interessados aqui em examinar o ethos, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de política e como (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 45).

A docência e gestão escolar estão colocados dentro desse processo. Nas culturas profissionais são levados em consideração os diferentes saberes que cada profissional traz consigo, a partir de suas trajetórias. A experiência profissional e aspectos relacionados à formação e condições de trabalho também são considerados, pois para Ball, Maguire e Braun (2016), professores recém-formados, podem atuar seguindo procedimentos sem ter uma exata

noção ou clareza da política, como também, os dias em que um professor trabalha podem ofertar ou não à ele informações sobre a política em atuação.

A atuação da política depende de onde estão posicionados os atores, pois a visão e compreensão da política depende do lugar em que se ocupa, em que se está (Ball, Maguire e Braun, 2016). Tais situações e condições podem definir processos de atuação, a partir do conjunto de características culturais que os profissionais podem ou não possuir, e que podem também ir adquirindo no decorrer do caminho, pois a apropriação de saberes, pode influenciar em mudanças de valores e hábitos.

Os *Contextos Materiais* se referem aos aspectos relacionados à infraestrutura da escola. A parte física, recursos, materiais, são explorados nesse contexto em específico.

O contexto material refere-se aos aspectos ‘físicos’ de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura. Edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 48).

O modo como um prédio é construído, estruturado, se seus corredores são largos, o tamanho das salas, os tipos de recursos físicos que oferta, influenciam no processo de atuação, pois desse modo, os atores podem se utilizar de mais ou menos recursos para desenvolverem seus papéis e funções, o que pode limitar ou ampliar possibilidades de se atuar a política. O direcionamento de verbas também é considerado nesse contexto, levando em consideração quanto cada escola recebe, repassado pela Secretaria de Educação e como são utilizados esses recursos, para que se destinam. “Esses tipos de decisões de financiamento e gastos inevitavelmente levam a resultados desiguais entre cada escola[...]” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 52).

A infraestrutura, os financiamentos, a disposição de recursos e materiais, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), influenciam no processo de atuação, pois podem ocasionar fatores ligados à gestão do comportamento. Por meio dos recursos disponíveis, os atores moldam seus comportamentos, para possibilidades de atuação de acordo com cada espaço.

Um fator mais atual, que é o caso da Tecnologia da informação, a disponibilização de mídias, acesso a internet, e como isso chega aos alunos e demais profissionais que se utilizam desses recursos também interfere no processo de atuação.

Além da estrutura e layout dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas; nos dias de hoje, esse é especialmente o caso em relação ao fornecimento de TIC (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 54).

Nos contextos materiais, os recursos físicos ganham espaço e desempenham sentido de atuação, na medida que podem ou não propiciar e direcionar atividades e ações para o ensino-aprendizagem.

Os *Contextos externos*, como o próprio nome diz, se refere ao externo, mas por ser externo não significa que se apresenta fora da escola, mas a aspectos relacionados a pressões e expectativas, “[...] aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas[...]” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 57).

As influências locais e globais e o modo como atuam nas políticas são revelados pelos contextos externos, os discursos dominantes, as influências de combinação de tecnologias para atingir metas e definir padrões educacionais, se situam nesse contexto. As pressões determinadas por tais atores externos geram, além de busca por padrões educacionais, questões emocionais, pois os atores trazem consigo fatores biopsicossociais. “Essas respostas políticas e emocionais à pressões externas e mudanças tornam-se parte do caminho em que diretores e Equipes de Liderança Sênior ‘lêem’ e interpretam as novas políticas e reinterpretem as velhas” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 59).

O contexto externo, com suas influências e pressões, resulta em modificações no currículo, pois é a estrutura de base no processo-ensino aprendizagem, materializando os conteúdos e conceitos a serem ensinados. “A combinação do currículo nacional e uma estrutura de inspeção para responsabilizá-lo, e publicação de tabelas de classificação, é claro, mudou completamente a maneira como as pessoas pensam sobre o seu trabalho” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 57). A mudança no currículo, tem ocasionado mudanças nos valores, no modo como os profissionais pensam e desenvolvem o seu trabalho.

Desse modo, as dimensões contextuais da atuação da política apresentam fatores que podem influenciar no processo de atuação: “O contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 63).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), fatores relacionados a questões emocionais, como afetividade entre os colegas de trabalho ou lealdade no ambiente de trabalho também influenciam nesse processo de atuação das políticas, pois questões emocionais também permeiam os sujeitos diante de suas ações e do modo como se comportam e tomam decisões.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), “[...] esses aspectos e os recursos teóricos relevantes em cada caso podem fornecer um relato de como a política e a prática são feitas nas escolas” (p. 67). Ao considerar os contextos com suas dimensões, observando os aspectos

individuais de cada escola, é possível obter uma visualização real de como está sendo feita a política, uma vez que a política é construída por toda essa tessitura de contextos e atuações.

Na Teoria da Atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016), além dos contextos, também deve-se considerar os atores e os papéis que podem empregar na atuação da política. Nesse processo de interpretação e tradução, os atores da política podem assumir diferentes papéis, de acordo com as posições que podem ocupar ou de acordo com as relações de poder (Ball, Maguire e Braun, 2016). Para Ball, Maguire e Braun (2016), tais atores podem ser identificados de acordo com o que é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Atores de políticas e “trabalho com política”

Quadro 3.1 - Atores de políticas e “trabalho com política”

<i>Atores de política</i>	<i>Trabalho com política</i>
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados
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: Extraído do livro *Como as escolas fazem as políticas* - Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75).

Em nosso trabalho, não encontramos todos os atores citados na tabela acima, porém explicaremos de forma pontuada os oito papéis de modo a obter um panorama dos conceitos criados pelo autor. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), “Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas” (p. 75). Ou seja, os atores podem acumular ou assumir funções que não estejam inicialmente ligados à sua atribuição.

Os *Narradores*, são aqueles atores que desempenham o papel de narrar ou dizer o que deve ser feito, o que pode ser feito e o que não é possível de ser feito (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Diretores e empreendedores de políticas institucionais desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política. Ou seja, parte do papel de diretores e o trabalho de empreendedores é juntar políticas díspares em uma narrativa institucional, uma história sobre como a escola funciona e o que ela faz - de preferência articulada por meio de uma trama de “melhoria” de algum tipo, frequentemente muito inventiva, mesmo fantástica (dado que partes de uma escola podem ser escritas fora da história ou partes da história são “sobrescritas”). Um aspecto desse esforço de narração é o que os escritores de liderança chamam de “visão”. Isso inclui uma articulação de empenho coletivo em torno da ideia de que tipo de escola “nós” queremos ser. Trata-se de beneficiar-se do compromisso e da energia e cultivar o entusiasmo (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 77).

Esses atores constroem uma narrativa com foco no trabalho duro da equipe para o convencimento das ideias da política, sendo que as interpretações são construídas com base nos recursos disponíveis, em tempo e energia (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Os *Empreendedores*, são os atores que possuem discurso em defesa da política nas escolas, e acreditam na política e no trabalho que desempenham.

Estes são atores que originam ou apoiam e representam políticas particulares ou princípios de integração. Eles são excepcionais, mas significativos. Eles são pessoas carismáticas, ‘personalidades persuasivas’ e agentes fortes de mudança, nos quais pessoalmente se investe e se identifica com ideias de políticas e sua atuação. Eles procuram recrutar outras pessoas para sua causa para construir uma massa crítica para mudança e levar a cabo atuações de políticas. Eles trabalham e recombina os aspectos das políticas diferentes, recorrem a ideias díspares, exemplos de ‘boas práticas’ e outros recursos para produzir algo original, e, crucialmente eles são capazes de traduzir isso em um conjunto de posições, papéis e relacionamentos organizacionais que ‘atuam’ sobre a política (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 80).

As *Pessoas externas*, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), são os atores que estão externos à escola, mas que também desempenham o papel de apoio na política.

Nem todos os atores importantes no processo de políticas estão ou são das escolas. Em alguns casos, conselheiros da autoridade local, consultores ou negócios em educação desempenham o papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução ou vistas de corretagem a outras escolas que estão experimentando ideias de políticas ou são modelos de ‘boas práticas’ (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 82).

Os *Negociantes de política*, podem ser os atores que atuam facilitando a política na escola, e são aqueles que realizam um apoio ou acompanhamento da política.

[...] pessoal de apoio especialista, como agentes de apoio aos pais, agentes de apoio ao comportamento, agentes de administração de bem-estar do estudante, agentes de ligação com a comunidade. Política de comportamento, em particular, é construída, gerida e desenvolvida além dos limites da escola, dentro e fora, e dentro de redes de políticas locais que envolvem uma ampla variedade de negociantes. Alguns desses papéis são bem estabelecidos, mas evoluem consideravelmente conforme responsabilidades mais orçamentárias e administrativas forem sendo delegadas das autoridades locais para as escolas (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 85).

Os *Entusiastas e Tradutores*, como afirma Ball, Maguire e Braun (2016), são aqueles atores que podem ser identificados como ativistas das políticas, pois acreditam e atuam nas políticas por meio da prática.

Entusiastas também podem ser modelos de política ou como são chamados ‘influentes’ - aqueles que encarnam a política na sua prática e são exemplos para outros; protótipos de políticas. As políticas são traduzidas simultaneamente e atuadas por meio de sua prática. [...] Eles constituem o núcleo de ‘ativistas de política’ em qualquer escola. [...] Entusiastas e tradutores recrutam outras pessoas para as possibilidades da política, eles ‘falam’ da política diretamente pela prática, e ficam entre papéis de especialistas e responsabilidades, para tornar atuação um processo coletivo (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 88 e 89).

Os *Críticos*, são os atores que, em seus discursos falam sobre as falhas, faltas, tecem as críticas à política ou alguns aspectos da política. Mesmo que de forma sutil, são os que apresentam algum contraponto aos discursos das políticas nas escolas.

Há críticas contra o entusiasmo. Certamente, há abundância de ‘murmurações’ em nossos dados, isto é, ‘desconfortos’ que foram expressos sobre política, críticas corriqueiras que fazem parte da vida cotidiana em quase todas as organizações. Crítica aos princípios e a política ficou menos evidente. Por isso, é importante não superestimar o papel de críticos de políticas, como representante e ativistas sindicais, mas eles contribuem para o trabalho em política e interpretação da política e podem tornar-se significativos no processo de política em certos momentos; ou seja, momentos em que as políticas ou as traduções das políticas ameaçam os interesses dos membros-relacionados (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 90).

Os *Receptores*, são aqueles sujeitos que estão na condição de receber a política, e acabam por aceitar sem questionar as ideias e práticas trazidas, podem ser atores novos ou antigos no trabalho das escolas, mas que acabam se acomodando e aceitando, sem questionar os ideais apresentados pela política.

[...] a maioria dos professores iniciantes e recém-formados e muitos assistentes de professores, e, às vezes, professores mais experientes, exibem ‘dependência da política’ em altos níveis de conformidade. Eles estão à procura de orientação e direção, em vez de tentar qualquer criatividade. Ou melhor, sua criatividade é fortemente moldada ou articulada com as possibilidades da política. Para os professores recém-formados, a política recai muito diretamente sobre a sua prática em sala de aula (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 93).

Todos os atores da política que desempenham esses papéis “estão envolvidos na tomada de significado e de construção de respostas à política por meio de processos de interpretação e de tradução” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 75). Os discursos e as condições de interpretação e tradução não são uniformes, e apesar de operarem em todas as escolas, os atores agem de forma diferentes.

4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RECIFE

Neste capítulo, buscamos cumprir com os objetivos: compreender as influências na formulação do Programa Municipal de Educação Integral da rede de ensino municipal (contexto de influência); e, identificar o processo da produção de textos do Programa Municipal de Educação Integral (a política como discurso e como texto). Para Ball, Maguire e Braun (2016), os contextos externos revelam os discursos dominantes, as influências de combinação de tecnologias para atingir metas e definir padrões educacionais. É nesse contexto que se trata sobre as influências locais e globais. Desse modo, de acordo com informações da Secretaria de Educação do Recife e da análise documental, podemos mapear as principais características atuais da rede municipal de ensino do Recife, seu histórico e dados atuais (2024).

4.1. Características da Rede de Ensino Municipal de Recife

O município do Recife/PE possui, atualmente, 204 escolas de ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), de acordo com o quadro seguinte²:

Quadro 2 - Quantitativo de turmas e estudantes das escolas do Recife anos iniciais do EF

Ano de Ensino	Quantidade de Turmas	Quantidade de Estudantes
1º	539	10.166
2º	515	10.778
3º	504	10.813
4º	476	10.073
5º	460	10.212

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Recife (2023), elaborado pelas autoras (2023).

Desse total de escolas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, quatro funcionam em tempo integral. São as escolas: 1. Escola Municipal Alto da Guabiraba; 2. Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar; 3. Escola Municipal Monteiro Lobato; 4. Escola Municipal

² A página da prefeitura do Recife (2024), como também das entrevistas com as técnicas da secretaria de educação do Recife, coordenadora do Núcleo das EMTIs e chefe do DAI, e de anotações realizadas durante as entrevistas.

João Batista Lippo Neto. Nas escolas de tempo integral, o quantitativo de turmas e alunos corresponde a:

Quadro 3 - Quantitativo de turmas e estudante das EMTIs do Recife anos iniciais EF

Escola	Quantidade de Turmas	Quantidade de Estudantes
Escola Municipal Alto da Guabiraba	8	146
Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar	8	147
Escola Municipal Monteiro Lobato	11	253
Escola Municipal João Batista Lippo Neto	7	159

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Recife (2023), elaborado pelas autoras (2023).

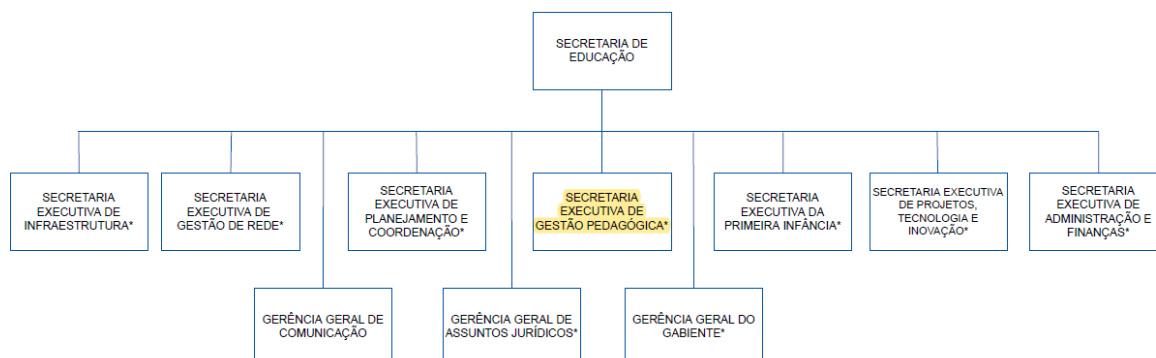
Diante do total de 204 escolas regulares, as escolas em tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental, representam o percentual de aproximadamente 1,96%. Esse valor é irrisório comparado a quantidade total de escolas, e também se demonstra pequeno o quantitativo de turmas e alunos das EMTIs, em relação ao quantitativo de alunos que são abrangidos na oferta de ensino pela política da rede regular de ensino.

Nas escolas em tempo integral, a quantidade de docentes corresponde a quantidade de turma, pois é contado 01 docente para cada turma. Ou seja, nas quatro escolas em tempo integral há um total de 34 turmas (1º ao 5º ano); 34 docentes, e 705 estudantes. A Secretaria de Educação do Recife, possui subdivisões, e é na Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica que ocorre o acompanhamento das escolas municipais em tempo integral de anos iniciais do ensino fundamental, como também das escolas regulares.

Figura 1 - Organograma da Secretaria de Educação do Recife



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



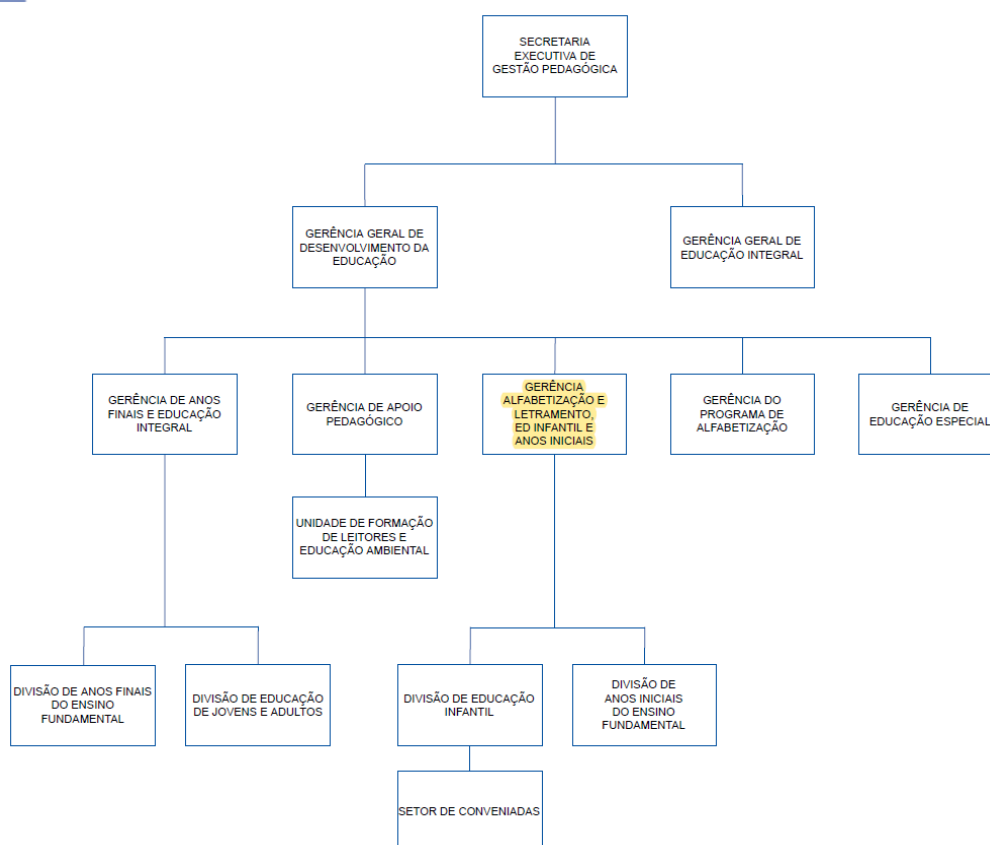
Fonte: site prefeitura do recife (2024).

Por sua vez, a Secretaria Executiva de Gestão pedagógica também se desmembra em gerências, para divisão de competências, e cada gerência possui um(a) gerente responsável. O organograma da Secretaria representa uma relação hierárquica, ou seja, há níveis de poder e importância, de acordo com a posição em que se encontram tais setores, sempre subordinados aos superiores.

Figura 2 - Organograma da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica



SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Prefeitura do Recife (2024).

De acordo com o organograma oficial da prefeitura do Recife, a Gerência de Alfabetização e Letramento, educação Infantil e Anos Iniciais (GALEIAI), possui apenas a Divisão de Educação infantil (DEI) e a Divisão de Anos Iniciais (DAI), entretanto, apesar de não estar oficialmente colocada no organograma, está situado dentro da GALEIAI, o Núcleo das Escolas Municipais de Tempo Integral Anos Iniciais (EMTIs). De acordo com informações da coordenadora do Núcleo, o mesmo não está posto no organograma porque é interno, como uma questão de organização da própria gerência. A criação do Núcleo das EMTIs é datada em fevereiro de 2023.

E apesar de haver, de acordo com o organograma oficial da prefeitura do Recife, uma Gerência Geral de Educação Integral e uma Gerência de Anos Finais e Educação Integral, ambas tratam apenas dos anos finais. O Núcleo das EMTIs que realiza o acompanhamento das escolas de anos iniciais do ensino fundamental responde diretamente a GALEIAI e não se relaciona diretamente com as outras duas gerências, citadas anteriormente, que tratam da educação integral.

É no DAI que é realizado o acompanhamento das 200 escolas do município de ensino fundamental anos iniciais, mas é de competência exclusiva do Núcleo das Escolas Municipais de Tempo Integral Anos Iniciais, o acompanhamento das quatro escolas de tempo integral anos iniciais do ensino fundamental do município do Recife.

O Núcleo das Escolas Municipais de Tempo Integral Anos Iniciais, possui quatro técnicas que fazem o acompanhamento individual de cada escola, e entre as atividades que elas realizam estão: revisão das ementas; atividades complementares; visita às escolas; orientação às escolas das atividades que devem ser desenvolvidas para o cumprimento de tempo integral; acompanhamento das formações. A coordenadora do Núcleo também é uma das técnicas que faz o acompanhamento individual e está dentro do quantitativo das 4 técnicas do Núcleo das EMTIs.

O Núcleo das EMTIs e o DAI não se comunicam diretamente entre si, apesar de haver um currículo comum do município, voltado para o turno regular que é abarcado tanto pelas escolas de acompanhamento do DAI, quanto das quatro unidades acompanhadas pelo Núcleo das EMTIs. A comunicação é feita da gerente para a chefe do DAI e a coordenadora do Núcleo, de cima para baixo ocorre a devolutiva, e nesse caso de baixo para cima. Porém, de acordo com a chefe do DAI e a coordenadora do Núcleo, há uma comunicação entre a gerente da GALEIAI e a Gerente Geral de Educação Integral.

Todas as quatro EMTIs participam de avaliações externas, sendo elas, o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAERE), este último de competência do município do Recife, lançado no ano de 2022. Os sistemas criam formas de organização que envolvem toda a comunidade escolar para responder à lógica dos resultados, com incentivos para computar presença, melhora no desempenho dos alunos e participação.

A política municipal do Recife para as escolas em tempo integral de anos iniciais, está sob a gestão do prefeito João Campos (2020-presente), do Partido Socialista Brasileiro (PSB). João Campos é filho do falecido ex-governador³ de Pernambuco Eduardo Campos (1965-2014), e segue um legado que já foi posto no estado de PE, com a implementação de políticas alinhadas a NGP, elegendo o resultado como objetivo final do processo educativo (Lira; Marques, 2019).

³ O governo de Eduardo Campos em PE, teve início no ano de 2007 e como foi reeleito permaneceu no cargo até 2014, estando desde o início de sua gestão filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Tal aspecto pode ser observado pois apresenta certa consonância com a escolha do Secretário de Educação do Recife, Frederico da Costa Amâncio⁴. O secretário possui formação em administração e direito, não tem formação direta com o campo da educação e já exerceu cargos políticos também no governo, tendo sua trajetória relacionada à gestão. Com tal escolha e trajetória do secretário pode-se inferir uma lógica gerencialista na educação do município.

4.2. Histórico da criação da Política Municipal do Recife para as Escolas em Tempo Integral

Segundo Medeiros (2016) e Melo (2017), o início de um projeto das escolas em tempo integral no município do Recife, tem por data o ano de 2002, com a criação do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral, que surgiu na gestão de João Paulo (2001-2004), do Partido dos Trabalhadores (PT).

O Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral surge na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), que durou entre 2001 e 2004. A parte escrita desse projeto começou a ser elaborada no final do ano de 2002 e sua versão final é datada do ano de 2003 (Melo, 2017, p. 60 e 6).

O início da educação integral, portanto, se deu dentro de um projeto progressista de gestão com uma experiência em poucas escolas de ensino fundamental:

Na Rede Municipal de Ensino do Recife, essa experiência data de 2004, com a oferta de educação em tempo integral para cinco escolas em turmas do ensino fundamental – anos iniciais. No ano de 2011, mais uma escola foi integrada a esse grupo, com um diferencial: era uma escola de anos finais (Medeiros, 2016, p. 14).

A pesquisa de Ivania Cardoso (2016) mostra que essa proposta, ainda que tenha melhorado o processo de ensino-aprendizagem, tem uma grade curricular que deveria ser mais diversificada, de modo a atender às solicitações dos alunos e da comunidade (Cardoso, 2016). O projeto de Recife se chamava intermunicipal, porque foi feito em colaboração com

⁴ É formado em Administração de Empresas pela Universidade de Pernambuco (UPE) e em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-graduação em Economia Aplicada à Gestão Fiscal, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) de São Paulo, e MBA em Gestão de Negócios em Petróleo e Gás, pela FGV do Rio de Janeiro. Auditor Fiscal do Tesouro Estadual da Secretaria da Fazenda desde 1995, exerceu diversas funções e cargos, como chefe de fiscalização de combustíveis, coordenador de planejamento e acompanhamento e diretor de legislação e tributação. Também atuou como secretário executivo de Coordenação Geral da Saúde e secretário de Saúde do Estado, respectivamente; vice-presidência do Complexo Industrial Portuário; presidência de Suape e secretário de Desenvolvimento (2012); e secretário de Planejamento e Gestão do Estado. Os últimos seis anos foram dedicados à educação. De 2015 a 2020, Fred Amâncio esteve à frente da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

municípios vizinhos à cidade do Recife, visto que as escolas escolhidas nesse primeiro momento, estavam em regiões limítrofes do município.

Este projeto tinha como característica importante o fato de ser um projeto intermunicipal. Foram então estabelecidas parcerias com municípios da região metropolitana - Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes - para ampliar a jornada em escolas localizadas em áreas limítrofes, entre a cidade do Recife e tais municípios (Melo, 2017, p. 61).

Estabelecer parcerias com as secretarias de educação de outros municípios, estava em consonância com “a diretriz geral da rede municipal de ensino”, na época, que era “democratizar o acesso à Educação Básica com qualidade social nas etapas de Educação Infantil e Fundamental, em regime de colaboração com as demais esferas do poder público” (Melo, 2017, p. 62). Tal proposta visava estabelecer uma política de ensino com foco em uma sociedade democrática, igualitária e inclusiva (Melo, 2017), e para tanto a criação do documento da proposta envolveu integrantes da Secretaria de Educação, o assessor da Secretaria de Educação, como também professores da rede, convidados pela Secretária de Educação da época.

Segundo Melo (2017), foi de grande importância para a criação do Projeto Intermunicipal na gestão da Secretária de Educação do Recife, Edla Soares (2004). A secretária de educação dialogou com professores da rede e a criação do Programa foi ideia e iniciativa da mesma, sendo proposto também aos professores serem responsáveis pela execução e acompanhamento das escolas de tal proposta (Melo, 2017). Essa experiência aconteceu em paralelo a implementação dos Ciclos de Aprendizagem no município.

Junto com essa medida, no início ano de 2002, a então gestão municipal implanta os Ciclos de Aprendizagem e inicia um trabalho pioneiro com educação integral. Na ocasião, cinco escolas foram organizadas em horário integral, funcionando apenas com anos iniciais: Foi implantada na Rede Municipal de Ensino do Recife, em parceria com as Secretarias de Educação de Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, a Escola em Tempo Integral, cujo objetivo era integrar os estudantes em uma jornada escolar diária ampliada, com atividades pedagógicas diversificadas que assegurassem a aprendizagem, ampliassem o horizonte cultural dos alunos, desenvolvendo e consolidando princípios tais como: solidariedade, liberdade, participação e justiça social (RECIFE, 2004, p. 1) (Medeiros, 2016, p. 29).

Assim, a educação integral aconteceu paralelamente a substituição do sistema seriado pela organização do ensino em ciclos de aprendizagem, como é narrado no trecho a seguir:

A partir das possibilidades abertas por meio desse suporte legal e das diretrizes da política de ensino, a Secretaria de Educação, na gestão de 2001 a 2004, promoveu uma reorganização que estabeleceu na rede municipal o ensino fundamental obrigatório com duração de 9 (nove) anos e substituiu progressivamente a organização do sistema de séries por um sistema de ciclos. A opção por organizar a

rede municipal em ciclos, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação através do parecer 02/2001 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001), é abertamente declarada no projeto intermunicipal de escola de tempo integral enquanto opção política: (...) a opção pelos ciclos de aprendizagem representa uma dessas iniciativas que conta com amparo legal, mas, sobretudo, expressa uma decisão política que se insere no princípio do direito da criança a uma educação escolar de qualidade, que respeita a diversidade em seus múltiplos aspectos. Ao organizar o tempo de aprendizagem dos alunos em ciclos ampliam-se as suas oportunidades e possibilidades de inclusão social, de constituírem sua cidadania, de apreenderem os conhecimentos instituídos, de criarem coletivamente novos saberes e de interagirem com o contexto histórico-cultural com o qual se confrontam diariamente na cidade (RECIFE, 2003). A organização do ensino em ciclos de aprendizagem também se justifica pela intenção da Secretaria de combater os mecanismos de exclusão que se faziam presentes dentro da própria escola, dentre eles as altas taxas de reprovação, o desrespeito aos tempos diferenciados de aprendizagem de cada estudante, dentre outros. Diante disto, o ensino fundamental passou a ser organizando em quatro ciclos (Melo, 2017, p. 64).

A criação dos ciclos de aprendizagem possibilitou uma reformulação na proposta municipal de ensino da rede, pois a opção pela organização do ensino em ciclos possibilita maiores possibilidades de inclusão, levando em consideração os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos (Melo, 2017). Sendo assim, neste projeto intermunicipal de escolas de tempo integral, a organização curricular adotada foi a opção de contraturno, na qual:

Os componentes curriculares formais estavam presentes nos dois turnos e a dimensão lúdica perpassava toda a matriz curricular, tendo como elementos fundantes a arte, a educação física e o ensino de uma língua estrangeira. A proposta tinha como principal foco formar o hábito de permanência dos estudantes na escola durante os dois turnos com atividades pedagógicas, mas, ainda assim, era flexibilizada às famílias a opção de o estudante ficar apenas um turno (Medeiros, 2016, p. 29).

Os fundamentos de tal projeto se pautavam em uma ideia de sociedade democrática, igualdade e inclusão. Segundo Melo (2017), o projeto Intermunicipal por ter fundamentos do interacionismo e sócio-interacionismo, se preocupava em formar estudantes como sujeitos ativos, possuindo uma proposta interdisciplinar.

Percebe-se que os princípios que são norte e foco da política de ensino da rede na gestão entre 2001 e 2004 convergiam no sentido da formação de uma sociedade democrática, igualitária e inclusiva, dando ênfase aos interesses da coletividade, em detrimento de uma formação para a competição e individualidade. Inclusive, a diretriz geral da rede municipal de ensino, na época, era “democratizar o acesso à Educação Básica com qualidade social nas etapas de Educação Infantil e Fundamental, em regime de colaboração com as demais esferas do poder público” (RECIFE, 2001) (Melo, 2017, p. 62).

O projeto intermunicipal de escolas de tempo integral, não diferente da política de ensino da rede, fundamentava-se nas concepções do interacionismo e do sócio-interacionismo. Tomava-se como norte a perspectiva interacionista de Piaget e a sócio-interacionista de Vygotsky, buscando superar a perspectiva inatista que desenvolvia uma "prática de ensino como transmissão, que referendou a repetição como estratégia metodológica e elegeu a homogeneização como meta" (DIRETORIA DE ENSINO, 2003). Diante disso, a rede passa a defender uma noção dos estudantes

enquanto sujeitos ativos e tem a interdisciplinaridade e contextualização enquanto elementos fundamentais em sua estratégia metodológica (Melo, 2017, p. 66).

Desse modo, é possível pontuar que o foco dessa proposta não estava em resultados e avaliações, ainda que estivessem presentes de algum modo, mas havia uma ideia de uma formação mais ampla para o estudante. Os fatores responsáveis pela criação do Projeto Intermunicipal se pautam na conjuntura nacional, que passava por um processo de retomada da democracia (Melo, 2017). A gestão municipal, conjuntamente com a Secretária de Educação à época, possibilitou que tal contexto democrático pudesse ser vivenciado na criação de políticas públicas, sobretudo na educação.

Diante dessa conjuntura de retomada da democracia, com a ampliação dos processos de participação social e a criação das UNDIMEs - que possibilitou a articulação entre os secretários municipais de educação -, começa a se estabelecer o cenário através do qual foi possível começar a se pensar em um Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo de Integral. Dois outros elementos de conjuntura que são trazidos com muita intensidade na fala de praticamente todos os entrevistados; é, primeiramente, a importante atuação da Secretária de Educação (S1) não só para a criação e o desenvolvimento do Projeto Intermunicipal, como também para a rede municipal de educação de maneira geral e a referência ao Partido e à gestão que assumiu a prefeitura do Recife a partir de 2001 (Melo, 2017, p. 75).

Segundo Melo (2017), a figura da Secretária de Educação à época foi de grande importância nesse cenário, sendo uma das responsáveis direta pela criação do projeto, iniciando a ideia de criação do mesmo, como também criando um ambiente onde professores foram convidados a pensar sobre essa proposta. Nesse período, a escrita do documento que norteou o projeto foi coletiva, participando dessa escrita:

A escrita do projeto foi coletiva, contando com a participação dos seguintes sujeitos: os integrantes da diretoria geral de ensino da Secretaria de Educação, o assessor da Secretaria de Educação - que na época estava recém-chegado de seu pós-doutorado na França e trouxe contribuições para a construção dos aspectos filosóficos do projeto -, além da participação de professores da rede, convidados pela própria secretária, os quais também seriam responsáveis pela execução e pelo acompanhamento do desenvolvimento do projeto nas escolas (Melo, 2017, p. 60 e 61).

Na época da criação do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral, a gestão municipal estava sob o mandato do prefeito João Paulo (2001-2004), coligado ao Partido dos trabalhadores (PT), e apesar de o município manter o interesse em continuar com a proposta da educação em tempo integral, com as mudanças de governos e sobretudo mudança de ideologias no cenário da gestão municipal, existiram modificações na concepção da proposta da educação em tempo integral, ao longo dos anos. Um dos principais efeitos foi o fim das parcerias intermunicipais:

Ao longo dos anos, essa proposta foi se adequando a diversos contextos, e, atualmente, três escolas de ensino fundamental de anos iniciais funcionam com educação integral, não mais com as parcerias intermunicipais, sendo regidas exclusivamente pela Prefeitura do Recife, cuja organização das atividades do contraturno se desenvolve apenas com as oficinas do Programa Mais Educação (Medeiros, 2016, p. 29).

Com o município de Recife tomando a frente de uma proposta de escolas em tempo integral sem parcerias de outros municípios, segundo Medeiros (2016), a Secretaria de Educação realizou mudanças no sentido de “salvaguardar o direito à aprendizagem dos seus estudantes”. Nesse cenário de mudanças, uma das preocupações da gestão municipal foi com os resultados apresentados pelo Ideb, em 2013, pois o município apresentava um déficit na aprendizagem dos alunos.

O diagnóstico retratado pelo Ideb, mediante o desempenho de Recife na avaliação da Prova Brasil 2013, evidencia que boa parte dos estudantes chega ao 9º ano com um déficit de aprendizagem, sendo 40% dos alunos classificados no nível insuficiente, o que significa dizer que esses estudantes têm um domínio bem abaixo da expectativa com relação aos conteúdos esperados para a conclusão da primeira etapa da educação básica (Medeiros, 2016, p. 30).

Movidos por esse contexto, a gestão municipal de Recife, que tinha como prefeito Geraldo Júlio (2013-2016), do Partido Socialista Brasileiro (PSB), promove a implantação da educação integral para os anos finais do ensino fundamental.

É nesse contexto que a atual gestão municipal (2013 - 2016) propõe, no Plano de Governo, a partir do eixo Qualificando os Serviços, a implantação da educação integral para os estudantes do ensino fundamental anos finais na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino fundamental, em um alinhamento com a política de educação integral oferecida pelo Governo do Estado de Pernambuco (Medeiros, 2016, p. 31).

Nesse cenário, a proposta municipal para a criação do Programa Municipal de Educação Integral (PMEI) estava alinhada à proposta de rede estadual porque ambas (município e estado) eram governadas pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro). Nesse sentido, há um alinhamento ideológico de uma concepção de educação: concepção do capital humano, educação como desenvolvimento, privatização da educação (Gramsci, 1982).

Para a criação da proposta do PMEI, a gestão municipal criou um grupo de trabalho, que contou com membros do comitê de Planejamento e Gestão do Gabinete da Secretaria de Educação e representantes das Secretarias Executivas de Gestão Pedagógica e Gestão da Rede, como também foi contratado o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que prestou assessoria à secretaria de Educação para desenvolver tal proposta (Medeiros, 2016).

Em maio de 2013, foi criado um grupo de trabalho, composto por membros do Comitê de Planejamento e Gestão do Gabinete da Secretaria de Educação e representantes das Secretarias Executivas de Gestão Pedagógica e Gestão da Rede, que se reuniram sistematicamente, durante todo o ano, com a equipe técnica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), instituição parceira que prestou assessoria à Secretaria de Educação. Instituído pela Secretaria Municipal de Educação, esse grupo de trabalho tinha o objetivo de estudar as possibilidades de implementação da educação integral nas escolas que ofertam o ensino fundamental anos finais, garantindo a agenda, ficando responsável pelos diversos diálogos com as outras Secretarias Executivas da Secretaria de Educação e suas respectivas divisões, principalmente para a **adequação da rede física, organização dos estudantes e a definição da concepção pedagógica**. Para tanto, **foram levados em consideração os aspectos de infraestrutura física das escolas, as adaptações dos espaços, os serviços de alimentação, os equipamentos, as demandas de pessoal, quadro de professores e funcionários, a ampliação da carga horária, o diálogo com a comunidade e, principalmente, a organização da formação inicial dos diretores e professores** (Medeiros, 2016, p. 31- 32).

Um dos pontos principais da proposta levou em consideração “*aspectos de infraestrutura física das escolas*”, o prédio, os materiais e o quadro de funcionários que fazem parte do contexto material. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), “Edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas” (p. 48). É possível apontar que houve, por parte da gestão municipal, uma preocupação com os recursos ofertados, ligados às condições da infraestrutura das escolas.

Sobre a proposta curricular, segundo Medeiros (2016), a proposta da gestão municipal para as escolas em tempo integral, nesse contexto, tomou por base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017:

A Base Nacional Comum é o que estabelece as diretrizes curriculares para a educação básica, as três áreas do conhecimento e seus respectivos componentes. O que descreveremos aqui é o que foi assumido como diferencial para o currículo: a Parte Diversificada e as Atividades Complementares. De acordo com o Artigo 12 da Portaria nº 823/2014, a parte diversificada será composta dos componentes curriculares: Práticas Experimentais, Introdução à Metodologia da Pesquisa e as Disciplinas Eletivas. As Disciplinas Eletivas são de organização semestral, sendo propostas e elaboradas por grupos de, pelo menos, dois professores de disciplinas diferentes. O tema é escolhido pelos próprios professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de forma a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum. As Eletivas devem ser planejadas de forma que, no final de cada semestre, seja apresentado seu produto numa culminância para toda a escola (Medeiros, 2016, p. 38).

Tanto o currículo do turno regular, quanto do contraturno se firmaram nas orientações da BNCC (Brasil, 2017), que pode ser entendido como um “documento que normatiza e define um conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica” (Conceição, Eça e Pedro, 2022). Tendo em vista que tal documento, no contexto de sua criação, não promoveu grande participação da

sociedade civil na sua construção, possui também fortes críticas pelo conteúdo minimalista a ser ensinado (Filipe, Silva e Costa, 2021).

[...] a BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos, de todos os níveis e modalidades de Ensino (Filipe, Silva e Costa, 2021, p. 790).

E apesar das contradições que apresenta, a BNCC (2017), é o documento que na atualidade orienta a formação de currículos de ensino na educação básica em todo o país.

Assim, como afirma Medeiros (2016), no ano de 2016, a oferta de educação integral no município do Recife se apresentava da seguinte forma:

[...] o atendimento à educação integral no município de Recife acontece em três situações: uma com três escolas do ensino fundamental anos iniciais, remanescentes da primeira experiência da RMER, que estão organizadas na concepção de contraturno, na qual, no turno da manhã, são desenvolvidos os componentes curriculares obrigatórios e as turmas têm dois professores, sendo também vivenciadas oficinas do Programa Mais Educação; outra com 192 escolas, que desenvolvem a ampliação do tempo de permanência de alguns estudantes mediante concepção do Programa Mais Educação, limitando o atendimento a um pequeno percentual dos estudantes; e a terceira situação, que são as cinco escolas que compõem o PMEI (Medeiros, 2016, p. 41).

Apesar de contar com a atuação do Programa Mais Educação em 2016, de âmbito nacional, a gestão municipal não o incorporou na criação da proposta do PMEI, tendo desenvolvido sua proposta municipal a partir de consultoria e reuniões internas, visando atender as médias do Ideb (Medeiros, 2016). Nesse sentido, não há preocupação em ofertar uma educação em tempo integral alinhada a propostas de diferentes vivências e saberes na proposta curricular.

Essa proposta do PMEI, instituído em 2014, tinha como objetivo alcançar gradativamente todas as escolas da rede de ensino do Recife de Anos Finais (Medeiros, 2016). Entretanto, segundo Medeiros (2016), devido a dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas, no ano de 2016, nenhuma outra escola havia sido incorporada ao programa. Ainda no ano de 2016, haviam três escolas de anos iniciais funcionando em tempo integral, remanescentes da primeira experiência de educação integral/tempo integral (Medeiros, 2016).

Sendo assim, é só no ano de 2019, com a criação da Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019, que são instituídas as escolas em tempo integral de anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente (2024), são quatro escolas que compõem o Programa das Escolas Municipais em Tempo Integral Anos Iniciais no município do Recife. E como apontado da

Figura 3, através da informação cedida pela Secretaria de Educação do Recife, três das quatro EMTIs de anos iniciais já funcionavam em tempo integral, anteriores a Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019, oriundas das experiências anteriores (Melo, 2017; Medeiros, 2016), sendo as EMTIs: Alto da Guabiraba; João Batista Lippo Neto; e, Monteiro Lobato. As três EMTIs que já funcionavam em tempo integral, foram incorporadas à política municipal em tempo integral e foi acrescentada mais uma escola, a EMTI Nossa Senhora do Pilar.

E apesar do contexto de criação que deu início a experiência de educação integral/em tempo integral terem sido com as escolas de anos iniciais do ensino fundamental no município do Recife, através do Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral em 2002, o foco da implementação do PMEI em 2014, foi voltado para as escolas de anos finais do ensino fundamental, para atender a uma lógica de avaliação e resultados (Oliveira, 2015). Por isso, tal proposta de anos iniciais é uma continuidade e complementa o PMEI de 2014, por ser um projeto de continuidade da gestão municipal atendendo a uma lógica do discurso gerencialista com foco na eficiência (Verger e Normand, 2015), que será melhor explorado no próximo item.

Figura 3 - Linha do tempo das EMTIs - anos iniciais



Fonte: Secretaria de Educação do Recife (2023).

4.3. Processo de produção dos textos que orienta o programa (a política como discurso e como texto)

Neste capítulo, faremos a análise do contexto da produção de texto a partir dos seguintes documentos: **a Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019 e a Matriz Curricular de Referência Ensino Fundamental - anos iniciais - Escolas em Tempo Integral**. O documento que versa sobre as escolas municipais de tempo integral é o Decreto nº 27.717 de 03 de fevereiro de 2014, que institui o Programa Municipal de Educação Integral - PMEI. Entretanto, esse documento, em específico, trata do início das escolas de ensino fundamental, sendo as primeiras a funcionar nos anos finais.

Art. 1º O Programa Municipal de Educação Integral - PMEI, vinculado à Secretaria de Educação, tem por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do **ensino fundamental nos anos finais** na Rede Municipal de Ensino do Recife-RMER, assegurando a criação e implementação das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs (Recife, 2014).

À época o prefeito da cidade do Recife, Geraldo Júlio (2013-2021), do Partido Socialista Brasileiro (PSB), indicou como Secretário de Educação do município, Valmar Corrêa de Andrade (ex-reitor da Ufrpe).

Apenas com a Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019, é que o município do Recife institui o funcionamento das escolas municipais de ensino fundamental em tempo integral - anos iniciais. Em um documento de oito páginas, são elencados os aspectos de versam sobre as EMTIs Anos Iniciais. O documento instituído pela Prefeitura do Recife é direcionado às Escolas Municipais de Tempo Integral e os sujeitos que dela participam. A Portaria nº 2103/2019, estabelece as normas de funcionamento das EMTIs Anos Iniciais, sendo possível identificar alguns discursos presentes no documento.

Podemos mapear a presença de alguns discursos dominantes que se reforçam ou se repetem, com o auxílio de termos, em algumas partes do texto, e tal aspecto revela vontades de verdade (Foucault, 1996), uma forma de exercício do poder, que impede a subjetivação do sujeito. Na seção I, da Portaria nº 2103/2019, que versa acerca *Dos Princípios*, é colocado “III - excelência em gestão com a utilização de ferramentas direcionadas à melhoria dos resultados das aprendizagens dos estudantes em suas diversas dimensões” (Recife, 2019). Sendo um dos princípios do programa, obter “resultados de aprendizagem e a excelência em gestão”, podemos associar tais discursos a Nova Gestão Pública (NGP) que expressa claramente uma busca por excelência e resultados (Ball, 2001). Tal discurso também se enquadra no que Ball (2001) entende por gerencialismo, que se preocupa com o gerenciamento da imagem pública, na busca por controle.

Essa posição é reforçada na seção II, acerca *Da Concepção Pedagógica*, em que tal discurso é reafirmado: “V - utilizar as avaliações internas e externas, obedecendo às normas da Rede de Ensino Municipal como instrumento de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da gestão” (Recife, 2019). Nesse trecho, é possível afirmar que há uma tentativa de associar o uso das avaliações como um instrumento para busca da melhoria da qualidade do ensino, e desse modo, o discurso de uma melhoria da qualidade do ensino fica atrelado às avaliações internas e externas, passando a ser considerado como verdade, sendo que o real discurso é o de controle do governo por meio de alguns mecanismos. De fato, as avaliações são uma forma de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e de gestão, mas a melhoria da qualidade deve ser pensada no planejamento e está relacionada às condições de infraestrutura do sistema educacional. Sobre a concepção de gestão, no documento é posto que:

Seção I. Da Concepção de Gestão. Art. 5º. Constituem instrumentos de gestão das escolas do programa municipal de educação integral - anos iniciais: I - termo de compromisso, de modo a prover meios para o desenvolvimento da **educação de excelência**; II - plano de ação: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pela gestão escolar, contendo diagnóstico, **definição de indicadores e metas a serem alcançados, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados**; III - programa de ação: documento a ser elaborado pelo professor, coordenador pedagógico, professor de biblioteca e AEE, com **objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus estudantes**, conforme o Plano de Ação estabelecido (grifos nossos) (Recife, 2019).

Mais uma vez, o reforço de alguns termos, que criam certos discursos, nesse caso, ao enfatizar a busca pela eficiência, metas e resultados de aprendizagem, definição de indicadores, revela uma forte associação a NGP (Verger e Normand, 2015). Segundo Oliveira (2015), a NGP é uma nova forma de pensar a administração pública, advinda de algumas experiências, principalmente do setor privado, e um de seus princípios é a gestão por resultados e a avaliação de desempenho. Assim, há uma dissonância com os objetivos da educação como direito, e não como um serviço ou mercadoria, uma vez que a busca por resultados no processo de ensino-aprendizagem e na gestão da educação não tem a mesma conotação dos resultados de empresas ou do setor privado, enquanto um serviço que visa fundamentalmente o lucro, a competitividade e a performance. Ainda no documento da Portaria nº 2103/2019, é colocado:

Capítulo V. Das Disposições Finais: Art 29. Escolas do programa municipal de educação integral **terão metas e resultados a serem alcançados** de acordo com o estabelecido no Termo de Compromisso Pela Educação de Excelência. Art. 30. As escolas do programa municipal de educação integral serão **monitoradas periodicamente, visando a melhoria do processo de gestão pedagógica e administrativa**. Parágrafo Único. Os segmentos que compõem a Unidade Escolar das EMTIs **serão submetidos a acompanhamento e avaliação periódica** pela

gestão e Secretaria de Educação. Art. 31. Os casos omissos serão dirimidos pela Secretaria de Educação junto a gerência de alfabetização e letramento, educação infantil e anos iniciais, por meio da divisão de anos iniciais (grifos nossos) (Recife, 2019).

O Programa se pauta na implementação de metas, estratégias e resultados, colocando meios de monitoração, acompanhamento e avaliação para averiguar se o que era pretendido foi cumprido. Em vários pontos do documento, podemos mapear discursos que se alinham a NGP (Villani e Oliveira, 2018), com foco na busca por resultados e maior eficiência.

Seção I. Do Quadro de Pessoal e suas Atribuições. §2º. II - **Utilizar métodos e técnicas eficientes** e diversificados que facilitem o desempenho das suas atribuições; [...] Art. 12. São atribuições do diretor e do vice-diretor, sem prejuízo de outras outras constantes em regulamentação da Secretaria de Educação: V - delegar atribuições, quando necessárias, à coordenação pedagógica, ao que lhe compete, e aos demais servidores, com vistas à **maior eficiência dos serviços**; [...] XXIV - prestar informações de interesse administrativo que forem solicitadas dentro dos prazos fixados (Recife, 2019).

O discurso posto e destacado no trecho acima ressalta uma ideia gerencialista (Ball, 2001), de mercado com eficiência dos serviços prestados, empregado na educação, visto que, no trecho citado, se volta para a ideia de que a educação é um serviço a ser ou não prestado, o que difere da educação como um direito humano e social.

Com relação à jornada de trabalho, a Portaria nº 2103/2019 prevê formação continuada para o professor das EMTIs.

Seção II. Da Jornada de Trabalho. Art. 22. II - O mínimo de 2(duas) aulas consecutivas destinadas às atividades pedagógicas, obedecendo os dias destinados à formação continuada e aula atividade; III - a participação do professor nas formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação Municipal; devendo o professor, nesses momentos, trabalhar na escola em apenas um turno ou de acordo com a organização que a formação requerer (tempo integral ou parcial), respeitando-se a melhor organização da escola. Parágrafo Único. A formação continuada dos integrantes do grupo ocupacional magistério das escolas do programa municipal de educação integral - PMEI - anos iniciais será coordenada pela diretoria executiva de gestão pedagógica, atendendo a necessidade do programa, podendo ser realizada em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com carga horária integral ou parcial (Recife, 2019).

Entretanto, no documento não é pontuada uma periodicidade de quando devem ocorrer tais formações, tampouco define ou cita os locais (escola ou outro local) em que devem ocorrer as formações, deixando esse aspecto muito aberto, sem definição de algumas diretrizes.

Como parte da política educacional, a rede de ensino municipal do Recife, também possui a “**Matriz Curricular de Referência Ensino Fundamental - anos iniciais - Escolas em Tempo Integral**”, o documento que normatiza o currículo para as escolas em tempo

integral de anos iniciais. Tal documento cita que tem por base a Lei Federal Nº 9.494/1996, a Lei Federal Nº 11.272/2006, a Lei Nº 13.415/2017, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, a Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2017.

De acordo com a Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019, a Matriz Curricular de Referência abrange a BNCC (Brasil, 2017), para desenvolvimento da parte comum do currículo e a chamada “Parte Diversificada” (Brasil, 2017), para complementação com as atividades diversificadas, executadas no contraturno:

Seção I. Do desenvolvimento do currículo. Art. 7. A Matriz Curricular de Referência do Ensino Fundamental de Anos Iniciais será desenvolvida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, abrangendo a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada, conforme áreas de conhecimento e os seguintes componentes curriculares: I - Base Nacional Comum Curricular: a) linguagens: língua portuguesa, arte e educação física; b) matemática: matemática; c) Ciências da Natureza: ciências; d) ciências humanas: geografia e história; e) ensino religioso: ensino religioso. II - Parte Diversificada: a) iniciação à pesquisa científica; b) jogos matemáticos; c) ambiente e saúde; d) projeto de vida; e) tecnologia educacional; f) orientação de estudos; g) comunicação e linguagem (contemplando letramento literário, musicalização, linguagens artísticas e movimento). Parágrafo Único. As atividades complementares serão desenvolvidas pelos professores, considerando suas competências e habilidades com vistas à formação integral, os interesses dos Estudantes e as necessidades da escola (Recife, 2019).

A Parte Diversificada da BNCC deu base para a construção das atividades ofertadas no contraturno das EMTIs no Recife. De acordo com a BNCC, a Parte Diversificada é um complemento do currículo, a ser desenvolvida, considerando a inclusão, diferenças, pluralidade e diversidade cultural de cada comunidade (Brasil, 2017). Sobre a parte diversificada é posto na BNCC:

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que ‘os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por **uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**’ (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106 (Brasil, 2017, p. 11).

Com relação a parte diversificada e as atividades ofertadas no contraturno, não exploramos esse aspecto em nosso trabalho, sobre como foi realizado o processo de escolha de tais atividades, por entendermos que esse não era o foco na nossa pesquisa. E, ainda que não

tenhamos nos aprofundado em tal aspecto, nos documentos Matriz Curricular de Referência e na Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019, também não é posto claramente como foram definidas as atividades da parte diversificada.

Sobre a Matriz Curricular de Referência das escolas em tempo integral, há uma divisão de atividades, no turno da manhã é trabalhada a matriz curricular da política de ensino, sendo ofertado os componentes curriculares: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Matemática; Ciências; História e Geografia. Esses componentes curriculares fazem parte da política de ensino da rede do Recife, sendo ofertado a todas as escolas do município de anos iniciais do ensino regular. Esses componentes curriculares são ofertados do 1º ao 5º ano, perfazendo um total de 25 horas/aula semanais para cada turma.

No turno da tarde são oferecidas as chamadas Atividades Complementares, que são sete: Orientação e Estudos; Comunicação e Linguagem (letramento literário e musicalização); Iniciação à Pesquisa Científica; Jogos Matemáticos; Ambiente e Saúde; Tecnologia Educacional, e; Projeto de Vida. As atividades complementares realizam avaliações por meio de parecer descritivo, segundo consta no documento da Matriz Curricular de Referência. As atividades complementares também são todas oferecidas do 1º ao 5º ano, e perfazem um total de 40 horas/aula semanais em cada turma.

De acordo com a Matriz Curricular de Referência cada turma do ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) das escolas em tempo integral possuem um total de 1.600 horas/aulas semanais, com a junção do que é ofertado no currículo comum e a parte diversificada. O horário de funcionamento das EMTIs tem início definido às 7h30, com as aulas para os estudantes, e término previsto às 15h50. Após o horário das 15h50 é determinado o momento de estudos coletivos dos professores em conjunto com a equipe gestora.

Seção II. Da Jornada de Trabalho. Art. 27. As escolas municipais em tempo integral - anos iniciais funcionarão conforme os horários abaixo: I - 7h30: início das atividades escolares para o estudante; II - 15h50: encerramento das atividades escolares para o estudante; III - 8(oito) aulas diárias de 50(cinquenta) minutos cada; IV - 3(três) intervalos assim distribuídos: a) intervalo da manhã: 20(vinte) minutos, das 10h às 10h20; b) intervalo do almoço: 1h(uma hora), das 12h às 13h; c) intervalo da tarde: 20(vinte) minutos, das 14h40 às 15h. Parágrafo Único. O horário a partir das 15h50 será destinado aos estudos coletivos dos professores com a equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenação pedagógica) (Recife, 2019).

Todas as atividades das EMTIs, referentes ao currículo, são acompanhadas por professores. Durante o período da manhã as turmas (1º ao 5º ano) tem aula do currículo comum com o professor regente, e após as 13h, ocorrem as atividades complementares, que funcionam em sistema de rodízio. As professoras de origem das turmas da manhã assumem uma atividade

do turno da tarde para ministrar, e cada turma passa por todas as atividades complementares, feitas em uma distribuição semanal, de acordo com a Matriz Curricular de Referência e organização própria das EMTIs. Desse modo, todas as turmas têm a possibilidade de ter contato com todas as atividades e todas as professoras da unidade escolar. Sobre os docentes das escolas em tempo integral, todos atuam em período integral na instituição em que estão lotados, ou seja, realizando acompanhamento integral das atividades realizadas.

5. CONTEXTOS DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta sessão, iremos explorar os contextos situados e materiais, assim como as culturas profissionais (Ball, Maguire e Braun, 2016), com o intuito de cumprir com os seguintes objetivos: caracterizar o funcionamento atual do Programa Municipal de Educação Integral (contexto da prática); e, analisar a perspectiva dos atores, gestoras e técnicas da Secretaria de Educação do Recife sobre a política nas escolas (culturas profissionais). Nos propomos a adentrar nos aspectos presentes nas quatro EMTIs, objetos de estudo desta pesquisa, nos quais caracterizamos cada unidade de ensino, como também apresentaremos os resultados obtidos, por meio das entrevistas, com as técnicas da Secretaria de Educação e com as gestoras das quatro EMTIs.

5.1. As unidades escolares

Para obter informações dos contextos escolares, utilizamos como fonte, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, bem como, informações fornecidas pelas entrevistadas da Secretaria de Educação e gestoras das unidades. Foram realizadas seis entrevistas semi-estruturadas. Todas as entrevistadas são mulheres, com idade entre 41 e 60 anos e chama atenção o fato de todas terem cursado pós-graduação, sendo que uma delas cursou Mestrado. Todas as entrevistadas possuem Graduação em Pedagogia. Duas entrevistadas atuam lotadas na Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica do município e, as quatro gestoras, atuam nas EMTIs de anos iniciais do município. A formação e função das entrevistadas (que são também colaboradoras) está descrita no quadro a seguir:

Quadro 4 - Caracterização das entrevistadas

Entrevistadas/colaboradoras	Formação/Graduação	Pós-graduação
Técnica 1	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil
Técnica 2	Pedagogia	Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Gestora 1	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil

Gestora 2	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia
Gestora 3	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica
Gestora 4	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Todas as entrevistadas trabalham em regime efetivo no município. O tempo de experiência na educação varia entre 18 a 32 anos de atuação. Entre as gestoras, o tempo de atuação na função das EMTIs difere, entre 1 ano e quatro meses a 10 anos. Com relação ao tempo de experiência em escolas de tempo integral, varia entre 1 ano e quatro meses a 20 anos. Os motivos que fizeram as gestoras atuarem nas EMTIS são: duas foram lotadas em suas unidades e permaneceram nelas; e, as outras duas foram convidadas a atuarem na vice-gestão e permaneceram nas escolas.

Com relação às quatro unidades escolares, todas passaram por um processo de requalificação predial da prefeitura, sendo a EMTI João Batista Lippo Neto, no momento em que foi realizada a visita a instituição, estava no processo de requalificação, já as demais, haviam concluído tal processo. As unidades contam também com todas as salas de aula climatizadas e recursos multimídias. Isso significa que os espaços foram adequados ao funcionamento em tempo integral e com acessibilidade. De uma forma geral, possuem salas com recursos e equipamentos. Uma delas foi construída especificamente para funcionar com jornada completa.

Todas as EMTIs estão localizadas em situações complexas, em localidades de vulnerabilidade social. As EMTIs atendem a comunidade mais próxima e seus entornos. As quatro unidades também estão localizadas em regiões limítrofes com outros municípios da região metropolitana, o que indica que atendem a um público diverso.

5.1.1. EMTI Alto da Guabiraba

Figura 4 - Fachada da EMTI Alto da Guabiraba



Fonte: fotografia produzida pela autora (2023).

A Escola Municipal em Tempo Integral Alto da Guabiraba possui fundação no ano de 1987 (PPP, 2024). Encontra-se situada na Rua Presidente Costa e Silva, 256 – Guabiraba, localizada próxima aos municípios de Olinda e Paulista. Está localizada acima de um morro, e seu acesso principal é por escadarias, possuindo uma única via de acesso com calçamento de paralelepípedos, sendo a rua da escola sem saída e com calçamento até a frente da unidade de ensino. A entrada da escola possui andar térreo e primeiro andar com escada e rampa, o que permite chegar até o térreo de modo acessível, porém o acesso ao primeiro andar da unidade só ocorre via escada. De acordo com o PPP (2024) da unidade escolar, a infraestrutura da escola possui:

Quadro 5 - Infraestrutura da EMTI

Infraestrutura:
Almoxarifado

Cozinha
Depósito de material de limpeza
Depósito pedagógico
Despensa
Quadra
Refeitório
Sala de aula
Sala de multimídias
Sala de professores
Sala da direção
Sanitário de acessibilidade
Sanitário dos alunos (feminino e masculino)
Sanitário dos funcionários
Sanitário dos professores
Secretaria
Biblioteca
Sala de Recursos
Área verde

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Entre as quatro EMTIs, a Escola Alto da Guabiraba é a única unidade que possui uma quadra para o desenvolvimento de atividades esportivas. Seu horário de funcionamento é das 7h30 até às 17h00 (PPP, 2024), sendo o horário de aula dos estudantes das 7h30 às 15h30, e após esse horário, ocorre o período de aula-atividade dos docentes. No período da manhã é

oferecido lanche (com pausa para intervalo) e almoço. No horário de saída dos estudantes, às 15h30, é oferecido mais um lanche, porém sem intervalo, segundo a gestora.

A escola oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Segundo a gestora da unidade, a escola possui 10 turmas, sendo 8 com a oferta em tempo integral, atendendo do 1º ano ao 5º ano. As duas turmas que funcionam apenas pela manhã são dos Grupos IV e V que atendem a educação infantil. A escola possui 160 matrículas no total, sendo dessas 129 matrículas em tempo integral.

Quadro 6 - Quantitativo de turmas e alunos em tempo integral

Ano/Turma	Alunos
1º A	19
2º A	15
2º B	12
3º A	24
4º A	16
4º B	15
5º A	15
5º B	13

Fonte: Dados retirados do PPP (2024), elaborado pela autora (2024).

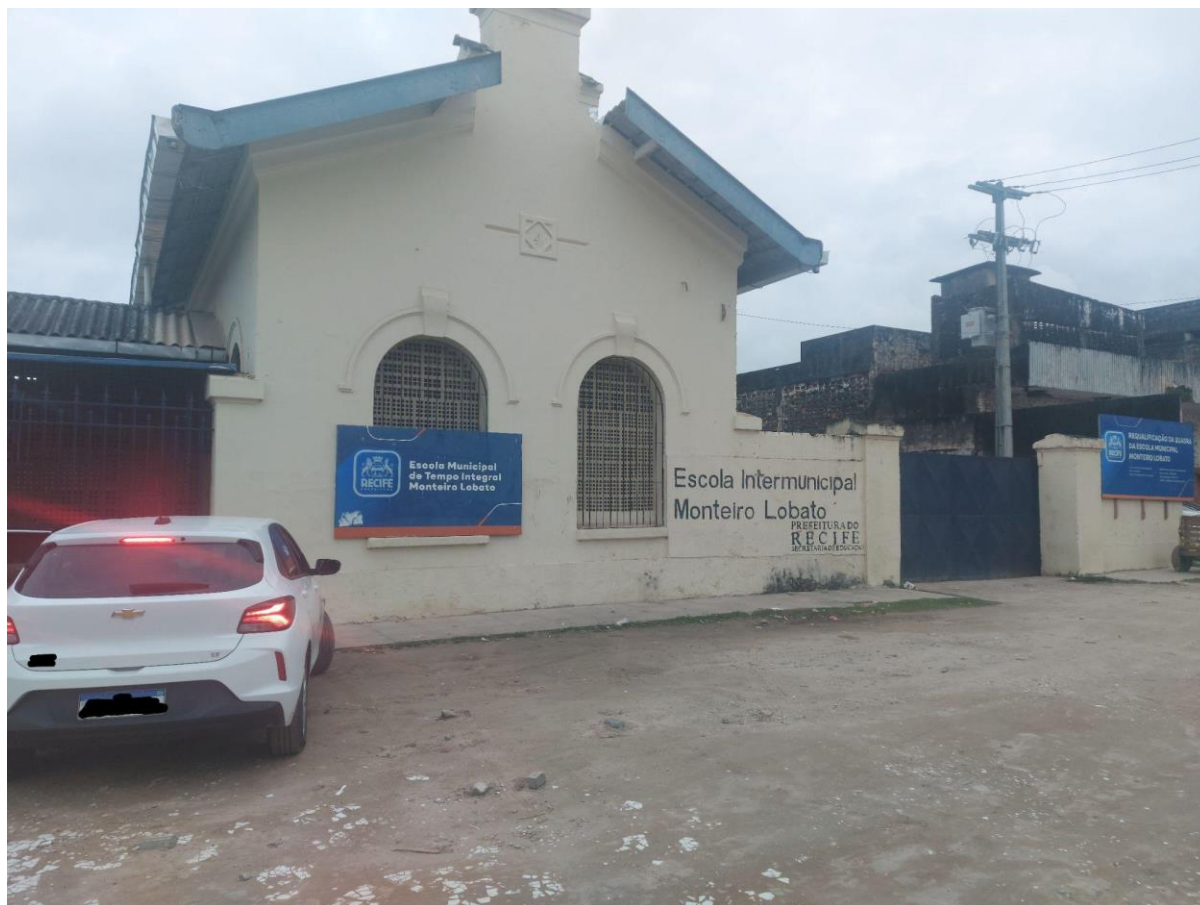
No período da manhã, os alunos têm aula do que se convencionou como “currículo regular”, que é o mesmo para toda a rede de ensino do Recife. No período da tarde são ofertadas as disciplinas eletivas, das 13h às 13h50, nas quais os alunos permanecem com sua professora de origem com a disciplina eletiva “Orientação e estudo”. Das 15h50 até às 14h40 tem aula eletiva e das 14h40 às 15h30, ocorre a última aula. As aulas da tarde funcionam em sistema de rodízio, com docentes originários de turmas regulares pela manhã, que ofertam disciplinas eletivas à tarde, fazendo com que os estudantes tenham aula com todas as professoras da escola.

A escola possui além do trio-gestor, composto por gestora, vice-gestora e coordenadora pedagógica, 9 docentes, sendo 8 em tempo integral. Do total de docentes, 5 são efetivas e 4, com vínculo de contrato. Esse número, em termos percentuais, é alto, pois representa quase metade do quadro de docentes da unidade de ensino, uma vez que no Brasil, 78% dos docentes

que atuam no ensino fundamental, trabalham em regime de contrato temporário, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (Brasil, 2020).

5.1.2. EMTI Monteiro Lobato

Figura 5 - Fachada da EMTI Monteiro Lobato



Fonte: fotografia produzida pela autora (2023).

A Escola Municipal de Tempo Integral Monteiro Lobato está situada no endereço: Av. Jardim Brasília, s/nº - Campo Grande – Recife/PE, atende às comunidades dos bairros de Peixinhos, Sítio Novo e Campo Grande, e está situada em uma área limite entre as cidades do Recife e Olinda (PPP, 2023). A escola está localizada em área plana, com via de acesso larga de barro, sem asfalto ou calçamento. O prédio é do século XIX e encontra-se tombado, de acordo com informação da gestora, fato que dificulta reformas estruturais. Entre as quatro unidades, é a que possui maior espaço físico e também maior número de matrículas, possuindo

apenas andar térreo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2023) da instituição, no tocante a estrutura física da unidade, a escola conta com:

Quadro 7 - Infraestrutura da EMTI

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE	UTILIZAÇÃO	
		ADEQUADA	INADEQUADA
SALA DE AULA	12	X	---
BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA	01	X	---
SALA DE PROFESSORES	01	X	---
SECRETARIA	01	X	---
ÁREA DE LAZER	---	---	---
QUADRA DE ESPORTE	01	---	---
PÁTIO COBERTO	00	---	---
PÁTIO DESCOBERTO	02		
SALA DE MÚSICA/SALA DE AULA	01	---	X
DIREÇÃO	01	X	---
COZINHA/REFEITÓRIO	01	X	---
BANHEIRO	07	X	---
SALA DE JOGOS MATEMÁTICOS	01	X	---
S.R.M. (Sala de Recursos Multifuncionais)	01	X	---
SALA DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	01	X	---
SECRETARIA	01	X	---
SALA DOS PROFESSORES	01	X	---

Fonte: PPP (2023) da instituição.

Apesar de ser apontado no PPP (2023) da instituição que a escola possui quadra de esporte, na visita presencial realizada à unidade, foi constatado que não possui uma quadra para prática de atividades esportivas. O horário de aula dos alunos se inicia às 7h30 e com término às 15h30, e após esse horário, ocorre o momento de aula-atividade dos professores, até às 17h30. Durante o período da manhã é oferecido aos alunos 01 lanche, momento em que há um período de intervalo, e almoço, segundo a gestora.

Com relação à organização curricular, no período da manhã acontecem as aulas do turno regular, comum a toda rede de ensino para os anos iniciais. Após o almoço, no primeiro horário da tarde, acontece a atividade “orientação e estudos” até às 14h, e entre 14h e 15h, ocorrem as demais matérias diversificadas. São ofertadas 7 disciplinas divididas em 5 dias de aula, que ocorrem no período da tarde, e funcionam em sistema de rodízio com as turmas e professoras, sendo uma disciplina ofertada por uma dupla de professores.

Segundo o PPP (2023) da unidade, a escola abrange Ensino Fundamental I (com oferta de educação em tempo integral do 1º ao 5º ano) e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), sendo o quantitativo de turmas: 01 Turmas de Correção de Fluxo - Alfabetização; 11 Turmas do Ensino Fundamental - Tempo Integral, e; 02 Turmas de EJA I. A escola possui um total de 319 matrículas, sendo 251 em tempo integral (PPP, 2023).

Quadro 8 - Quantitativo de turmas e alunos em tempo integral

Ano/Turma	Alunos
1 ^{os} anos A e B	46
2 ^{os} anos A e B	47
3 ^{os} anos A , B e C	70
4 ^{os} anos A e B	41
5 ^{os} anos A e B	47

Fonte: PPP (2023), elaborado pela autora (2024).

A equipe gestora é composta por Gestora, Vice-gestora e Coordenadora Pedagógica, e atuam na unidade 11 docentes em horário integral e 01 na turma de correção de fluxo pela manhã, sendo desses 11 efetivos e 01 contratado.

5.1.3. EMTI João Batista Lippo Neto

Figura 6 - Fachada da EMTI João Batista Lippo Neto



Fonte: fotografia produzida pela autora (2023).

A Escola Municipal em Tempo Integral João Batista Lippo Neto, está situada à Rua Barão de Cerro Largo, s/n, Loteamento Cosme e Damião, Várzea, Recife- PE, na divisa com o Município de Camaragibe, tendo iniciado suas atividades em fevereiro de 2000 (PPP, 2023). A escola possui andar térreo e primeiro andar, com o acesso ao primeiro andar pela escada. O terreno em que se situa a escola possui uma pequena elevação em relação a rua, que é asfaltada, sendo o acesso à unidade escolar realizado por uma rampa larga de cimento. No tocante a infraestrutura, de acordo com o PPP (2023), a escola possui:

Quadro 9 - Infraestrutura da EMTI

TÉRREO	QUANTIDADE
SECRETARIA	01
DIREÇÃO	01
ALMOXARIFADO SECRETARIA	01
ALMOXARIFADO MATERIAL DE LIMPEZA	01
WC DE PROFESSORES	02
SALA DE RECURSOS	01
SALA DE PROFESSORES	01
SALA DE TECNOLOGIA	01
BIBLIOTECA	01
SALA DE AULAS	03
COZINHA E DISPENSA	01
WC DE FUNCIONÁRIOS	02
WC DE MENINOS	04
WC DE MENINOS	04
WC DE ACESSIBILIDADE	02
PÁTIO COBERTO	01
AUDITÓRIO	01

1º ANDAR	QUANTIDADE
SALAS DE AULAS	05
SALAS DE PROJETOS: ATIVIDADES COMPLEMENTARES	03
WC DE MENINAS	01
WC DE MENINOS	01
SALAS DE JOGOS/ DIVERTILIA	01

Fonte: PPP (2023) da instituição.

O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 às 17h. O horário de aula dos alunos é das 7h30 às 15h30, no turno da manhã, no qual são ofertadas as disciplinas regulares e no turno da tarde, atividades complementares (PPP, 2023). Após as 15h30 até às 17h, ocorre

o horário de aula-atividade dos professores. A escola oferece 02 lanches, sendo um no período da manhã, outro no período da tarde e uma refeição (almoço), segundo informações da gestora.

Com relação a organização curricular, no período da manhã, os alunos têm aula dos componentes curriculares do ensino regular, igual a toda rede de ensino, e no contraturno, são ofertadas as diversificadas, que funcionam em sistema de rodízio, para que todas as turmas sejam contempladas com as atividades. A escola oferece ensino fundamental anos iniciais em tempo integral (1º ao 5º ano) e uma turma de correção de fluxo pela manhã. Sendo 7 turmas em período integral do ensino fundamental e uma de correção de fluxo. A escola possui um total de 168 matrículas, sendo 157 em tempo integral.

Quadro 10 - Quantitativo de turmas e alunos em tempo integral

Ano/Turma	Alunos
1º ANO A	25
2º ANO A	26
3º ANO A	20
3º ANO B	25
4º ANO A	18
4º ANO B	18
5º ANO B	25

Fonte: PPP (2023), elaborado pela autora (2024).

Além da equipe gestora, composta por gestora, vice-gestora e coordenadora pedagógica, a unidade escolar conta com 08 docentes no total, com 07 docentes em tempo integral, sendo todos efetivos.

5.1.4. EMTI Nossa Senhora do Pilar

Figura 7 - Fachada da EMTI Nossa Senhora do Pilar



Fonte: fotografia produzida pela autora (2023).

A Escola Municipal em Tempo Integral Nossa Senhora do Pilar está situada no endereço R. Bernardo Vieira de Melo, 289-229, Recife. Atende as comunidades do Pilar (Bairro do Recife) e seu entorno, e sua localização se aproxima do município de Olinda. O atual prédio da instituição é novo, inaugurado em novembro de 2020.

Entretanto, a escola possuía uma antiga unidade predial que era situada em outro endereço, próximo da localidade atual do novo prédio. O antigo prédio da instituição ficava situado na Av. Alfredo Lisboa, S/N, Recife, fundada em 7 de dezembro de 1999, atendendo a demanda educacional da comunidade do Recife Antigo (Brum) e de bairros adjacentes. O antigo prédio pertencia à construtora Mendes Júnior e foi feita uma concessão à Prefeitura do Recife, de acordo com o PPP (2014). A escola se localiza em área plana, porém, a rua de acesso não possui calçamento, nem asfalto, sendo toda de barro. A instituição possui andar térreo e um prédio principal com primeiro e segundo andar, com rampas de acesso ao primeiro e ao segundo andar. No tocante a infraestrutura, a escola possui:

Infraestrutura:
11 salas de aula
1 biblioteca
1 sala dos professores
5 almoxarifados
15 banheiros
1 sala de recursos
1 quadra
1 cozinha
1 área de recreação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com a informação do PPP, a escola possui quadra, porém em visita realizada à unidade, foi constatado que a instituição não possui quadra para realização de atividades esportivas.

A escola oferta Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e 1 turma de Anos Finais (6º ano). O horário de aula se inicia às 7h30 até as 15h30. Ao chegar na instituição, no horário das 7h30 os alunos recebem um lanche, ou como afirma a vice-gestora, café da manhã, para só então almoçar ao meio dia, e às 13h15 recebem outro lanche, pois essa dinâmica funcionou melhor para a escola.

No turno da manhã são ofertadas as disciplinas regulares, igual a toda rede de ensino, e no turno da tarde as diversificadas, com as professoras originárias no turno regular, ofertando em sistema de rodízio para fazer com que todas as turmas da manhã sejam contempladas com as atividades complementares à tarde.

O total de matrículas da unidade no ano de 2023 em tempo integral foi de 147 alunos, correspondente a 08 turmas de anos iniciais, no entanto, não conseguimos descrever a quais turmas corresponde esse quantitativo de matrículas, pois esses dados foram extraídos, de acordo com as informações da Secretaria de Educação, e também não conseguimos essa informação através da escola, tampouco o quantitativo total de matrículas da escola.

A escola possui o trio-gestor composto por: gestora, vice-gestora e coordenadora pedagógica. E tem um total de 14 professores (entre anos iniciais e finais), e desse total, 06 são contratados, sendo 08 professores do ensino fundamental anos iniciais em tempo integral, todos efetivos.

Com relação às quatro EMTIs, vale ressaltar, que três dessas escolas são oriundas de experiência anterior de 2004, para criação de proposta de educação integral/em tempo integral no Recife (em 2004, na gestão do prefeito João Paulo - PT, em articulação com municípios vizinhos) (Melo, 2017). Essas escolas foram selecionadas e são as primeiras que se tornaram em tempo integral, tendo a experiência de tempo integral sido iniciada com as escolas de anos iniciais do ensino fundamental (Melo, 2017; Medeiros; 2016).

Podemos pontuar, também, que apesar da Matriz Curricular indicar a oferta de educação física, não foram identificados profissionais, nem práticas direcionadas à prática de educação física nos espaços. Das 4 unidades, apenas uma possui quadra, mesmo assim, funciona mais como espaço de lazer e brincadeiras. Isso indica que as questões referentes à saúde e cultural corporal não são prioritárias para a política municipal.

Podemos apontar que como todas as quatro unidades escolares passam por uma requalificação predial, é notório o fato de que possuam boas condições de infraestrutura e disponibilidade de equipamentos de mídia e mobiliário novo. Segundo as falas das técnicas da secretaria, na rede municipal esse fato é relevante, porque existe uma realidade de precarização dos espaços, com grande diferenciação como “*casas adaptadas*”. Como afirma Arroyo (2012), o direito a uma infância digna também está relacionado a tempos e espaços, e quando as condições materiais são precárias, as relações humanas se tornam ameaçadas. Observando que a questão da infraestrutura foi um fator decisivo para as EMTIs, é possível pontuar que a gestão municipal considera os espaços como um aspecto importante na política em tempo integral. Há uma preocupação na oferta de espaços e recursos para o desenvolvimento de atividades adequadas à proposta de educação em tempo integral.

Foi levado em consideração nesta análise, os espaços que tais unidades disponibilizavam para o uso, em tempo integral:

Na nossa rede, nas escolas regulares, a gente tanto tem **escolas que o prédio é um espaço adequado, grande, como a gente também tem casas adaptadas**. No caso das 4 (escolas) regulares, nenhuma são adaptadas, todas têm uma estrutura do tempo integral. As 4 de tempo integral, elas têm uma estrutura mais organizada (Técnica 1).

[...] adesão é, convite da Secretaria de educação né, para que essas escolas, por possuírem uma área razoável, uma matrícula que poderia ser, é, na hora que você tem uma escola de tempo integral, você diminui pela metade, é, as matrículas daquela unidade, né? Se você tem numa escola, 8 salas, você tem, você pode ter 16 turmas.

Aí você faz uma oferta muito maior de matrícula. Na hora que você tem uma escola de tempo integral, aí você só vai poder ofertar a matrícula para 8 turmas, porque aqueles mesmos estudantes vão continuar lá no outro turno, tá? Então foi convite e a partir da apreciação de que o **espaço poderia ser, é possível para uma escola de tempo integral** houve o convite é, e aí tem **2 escolas que foram as pioneiras nisso, que é a escola municipal tempo integral Monteiro Lobato e Lippo Neto**. [...] Elas são, **eu acho que de 2014, as 2 primeiras. Alto da guabiraba, eu não sei exatamente. E sei que Pilar foi do ano de 2021** (Técnica 2).

Em termos das informações dos anos de funcionamento das escolas em tempo integral, a fala contradiz dados da pesquisa de Medeiros (2016), que aponta que no ano de 2016 haviam três escolas de anos iniciais em tempo integral, oriundas de experiências anteriores iniciadas em 2004: “Antes da portaria ela já funcionava em tempo integral e não estava com uma questão de documentação em relação a portaria de funcionamento de tempo integral. Elas funcionavam, mas não tinha portaria, mas a portaria saiu” (Técnica 1).

Sobre o funcionamento das escolas, três das escolas já funcionam em tempo integral, oriundas de experiências anteriores, realizadas por outra gestão municipal (Medeiros, 2016), e foram incorporadas ao Programa Municipal de Educação Integral (PMEI), a partir da Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019.

5.1.5. Contextos Materiais

Os contextos materiais também podem ser analisados a partir das falas das entrevistas como parte da tradução da política municipal. Com relação às unidades prediais das escolas, no tocante ao aspecto da infraestrutura, as entrevistadas também avaliam que os prédios são satisfatórios, inclusive acima da média (considerando outras escolas da rede), mesmo tendo em vista, que ter um espaço decente, ainda não está garantido como direito para todos, uma vez que esse mínimo aparece como se fosse privilégio.

Veja, eu me **sinto privilegiada** aqui, pelo espaço que a gente tem aqui, a gente tem muito espaço, é uma escola que, assim como você vê, **climatizada** é, tem um local, só meio aqui para trabalhar da gestão, é um local amplo, né? (Gestora 1).

Olha, agora nossa escola está passando por uma requalificação, se você me perguntasse isso há 9 anos atrás era muito precário, mas agora sim, devido ao investimento que a Secretaria de educação está fazendo nas escolas e, principalmente, nas escolas em tempo integral a gente tem um espaço muito bom, muito bom mesmo, com o mobiliário adequado, com sala de aula ampla, com ar-condicionado, com um ambiente saudável (Gestora 2).

Olha, apesar da escola ser num prédio tombado do século XIX, que esse prédio é tombado século 19. **Eu avalio os espaços com muito bons**. Os espaços são bons, eles são muito limpos, eles são bem aproveitados pedagogicamente (Gestora 3).

Como afirma Ball (2016), “edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas” (p. 48). Os contextos materiais, enquanto dimensão contextual da atuação da política, revelam que uma disponibilidade ou ausência de recursos, orientam a atuação da política nas escolas, pois indicam as ações do é possível fazer na escola. Porém, ainda que as falas ressaltam, de modo geral, que a infraestrutura das escolas se apresenta como satisfatória, as gestoras apresentam algumas queixas, apresentando os limites, como por exemplo, uma delas ressalta a impossibilidade de ter uma horta.

Veja, esta escola especificamente é uma escola que é ampla, né? Ela tem vários espaços que eu até considero um pouco subutilizados, né? No sentido de que poderiam ser desenvolvidos muitas coisas nesses espaços, né? Alguns, eu estou chegando agora, vou tentar é, dar um jeito assim, não é, dentro do possível, tentar criar uma horta, algumas coisas que a gente está aqui nos planos não é (Gestora 1).

Infelizmente, eu não tenho como construir mais coisas, né? Eu não posso construir um depósito, preciso de um depósito, mas não posso construir, porque o prédio é tombado, aí tem isso, mas eu avalio como muito bom (Gestora 3).

É, a escola tem um espaço bom, mas as salas são pequenas, deveria ser um pouco maior. E se a gente vier a ter mais alunos, então eu acredito que a gente tem espaço para fazer para os lados, subir, entendeu? (Gestora 4).

Porém, há algumas problemáticas apontadas nas falas, como a falta de assistência da Secretaria de Educação para demandas específicas na estrutura das escolas, já citada anteriormente, como também relacionadas a falta de professor em dias de aula, em casos específicos como doença.

Agora a prefeitura, a gente luta muito, porque quando a gente precisa de um reparo [...] tiveram que cobrir de novo o telhado e isso no tempo das chuvas caia água assim pelas paredes, estragou várias, é livros na biblioteca [...] Mofou as salas não é? [...] as professoras chegaram a adoecer por causa do mofo, [...] E tipo, **não foi falta de falarmos, não foi falta de solicitarmos**, né? A gente solicitou muito (Gestora 1).

Se um professor hoje faltar, a gente entra em contato com o pessoal, Secretaria, a gente vê se aquela turma pode ter aula online, se tiver, o professor bota, se não tiver, **o professor tiver acobertado e a gente não tiver ninguém, infelizmente a criança, aquela turma, fica em casa** (Gestora 2).

Entretanto, é possível pontuar que a insatisfação relacionada à estrutura diz respeito a aspectos específicos de cada unidade, de acordo com a necessidade de cada escola, como sinalizam as gestoras. Chama novamente atenção não ter nenhuma reclamação (nas entrevistas) em relação a ausência de quadras. Em conversas informais, o tema da quadra surgiu em dois casos: em um caso que o espaço não era utilizado para práticas pedagógicas e a outra que expressou o desejo de construir uma pequena quadra.

Em relação aos recursos didáticos (e equipamentos) também se pode observar uma satisfação geral, inclusive em relação a tecnologia, com uso de tablets, chromebooks. E, segundo os relatos, tais recursos têm sido utilizados nas práticas pedagógicas. O uso de tecnologias é bem presente nas unidades de ensino, em que todas as salas possuem mídia e também as quatro unidades possuem uma sala de recursos multifuncionais. O acesso a diferentes mídias e a tecnologia pode facilitar o trabalho docente, para o desenvolvimento de atividades e também de pesquisas (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Eu acho que a prefeitura, ela dá muitas coisas assim, a gente tem uma quantidade de livros grandes, né? **Os estudantes recebem tablet**, recebem... a gente **tem 2 armários cheios de Chromebook**, que são trabalhados com os estudantes semanalmente, né? (Gestora 1).

São ótimos, são excelentes, são excelentes, **material excelente** (Gestora 3).

Olhe, eu costumo dizer que **nós somos privilegiadas**. Então assim, a gente pede armário, a gente tem armário, a gente tem banca, a gente tem, entendeu? **Tudo que a gente precisa, pode não ser na quantidade que a gente pede, mas a gente tem**. Então, a gente tem armário, a gente tem a televisão que a gente pode fazer o uso dela de todas as formas tendo a internet, a gente tem (Gestora 4).

Ainda aparece nas falas o discurso de privilégio, como se o fato de possuírem acesso a tais recursos fosse uma vantagem, diante da possibilidade da escassez de materiais e recursos. De acordo com uma técnica da Secretaria, os materiais recebidos pelas escolas regulares, como pelas escolas em tempo integral não diferem entre si.

O material é o mesmo, né? **Tanto para as escolas regulares, como para as escolas integrais, todo o material que chega ele, ele é distribuído para todas as unidades da rede**. Todos receberam a TV para todas as salas de aula, todas receberam *chromebook*, todas receberam é, questão de mobiliário todas receberam, não tem uma diferenciação não (Técnica 1).

Nesse sentido, é possível pontuar que a Prefeitura do Recife, não faz uma distinção de repasse dos materiais e recursos utilizados nas escolas da rede, já que os materiais são os mesmos distribuídos nas escolas de turno regular e nas escolas em tempo integral. “Além da estrutura e layout dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas; nos dias de hoje, esse é especialmente o caso em relação ao fornecimento de TIC” (Ball, 2016, p. 54). Como afirma Ball (2016), o acesso a determinados recursos, especialmente tecnológicos, podem fazer diferença na atuação das políticas nas escolas.

O fato da Prefeitura do Recife ter investido em recursos tecnológicos pode ser avaliado como positivo e também como um discurso que valoriza um estreitamento das parcerias do

Estado com o setor privado, que está presente na atual gestão municipal do Recife. Conforme revisão realizada por Santos e Neto-Mendes (2022) existem diversas formas de privatização, como a venda de bens e serviços para as escolas, venda de bens e serviços dentro da escola e a venda das próprias escolas. Todavia, “[...] em Educação verifica-se principalmente uma delegação parcial de competências, tradicionalmente da responsabilidade estatal, para atores privados, ao nível da provisão, do financiamento e da regulação” (Santos e Neto-Mendes, 2022, p. 15). É o que acontece no caso do Recife, com a parceria de empresas da iniciativa privada prestando serviços, como formação continuada, que falaremos melhor a seguir.

5.2. Os processos de tradução e interpretação da política

5.2.1. A Atuação da Gestão Municipal

No tocante a Gestão Municipal, buscamos compreender como se dá sua atuação da política de tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Entre as falas nas entrevistas aparece o discurso de *receptores* de política, como afirma Ball, Maguire e Braun (2016), são os atores que exigem dependência da política ou altos níveis de conformidade.

Sim, sim, a gente tem publicada. A gente tem uma portaria que é a 2003, de 27/12/2019. A gente também tem o Decreto é 27.717, de 03/02/2014. A gente tem a matriz curricular de referência das escolas de tempo integral de anos iniciais, que tem toda a distribuição de carga horária por componente é, e a gente tem também todas as ementas das atividades complementares definidas, vamos dizer assim (Técnica 2).

Na estrutura da Secretaria de Educação, apesar de haver uma Gerência Geral de Educação Integral, o acompanhamento das escolas de tempo integral de anos iniciais (EMTIs) é realizado pela Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais (GALEIAI).

A gerência, ela tem **a gerência de alfabetização e letramento, anos iniciais e educação infantil**, que tem o gerente, tem uma equipe técnica que trabalha junto com a gerência, essa gerência, ela é subdividida em 2 divisões, a divisão de anos iniciais, que é a que eu atuo e a divisão de educação infantil. A divisão de anos iniciais tem a chefia, no caso da minha pessoa e tem a equipe técnica que a gente faz todo o desenvolvimento do trabalho. A função de chefia: coordenar, organizar e efetivar também as atividades voltada para os anos iniciais, junto com a equipe técnica que faz o trabalho tanto de produção, quanto de acompanhamento, quanto de orientação pedagógica para as unidades da rede. **E a gerência também tem o núcleo de EMTIs, que é um grupo formado por técnicos que são vinculados à gerência, mas que**

atuam exclusivamente para acompanhamento e orientação pedagógica nas unidades de anos iniciais de tempo integral (Técnica 1).

Dentro da GALEIAI há o Núcleo das EMTIs, que realiza todas as atividades de acompanhamento das escolas em tempo integral. Dentro do núcleo há técnicas da Secretaria que, com periodicidade, acompanham exclusivamente as quatro unidades de ensino de anos iniciais. O núcleo das EMTIs, situado dentro da GALEIAI, responde diretamente a essa gerência, segundo afirmação das técnicas, há uma comunicação periódica para alinhar as atividades a serem desenvolvidas entre as duas gerentes, que representam a GALEIAI e a Gerência Geral de Educação Integral.

[...] aí são 2 gerências, né? **A gente aqui como divisão, a gente está atrelada a uma gerência, aí a comunicação entre as gerências é feito com as nossas gerentes** [...] Aí essa comunicação é feita entre elas e perpassa, após a comunicação e todo o alinhamento, a nossa gerente ela repassa pra equipe qual seria o direcionamento das atividades. [...] Como as 2 gerentes fazem parte de uma Secretaria executiva de gestão pedagógica, existem colegiados que são feitos junto com a Secretaria executiva de gestão pedagógica e, nesse colegiado, as 2 gerentes elas participam, e esse colegiado é realizado com todos os gerentes junto com a Secretaria executiva, para alinhamentos. Se não acontecer semanalmente, acontece quinzenalmente esses colegiados (Técnica 1).

Hoje, **a escola de anos iniciais de tempo integral, ela tá na gerência [...] que é a GALEIAI, e não com a gerência de tempo integral, né?** Mas, eu não sei precisar exatamente assim a periodicidade, mas eu sei, **eu posso afirmar, é do alinhamento de trabalho que existe com a gerência de tempo integral** (Técnica 2).

O acompanhamento de todas as unidades da rede é realizado pelas técnicas da Secretaria. Entretanto, segundo as técnicas, as EMTIs possuem um acompanhamento em um período maior por não ter um grande número de unidades de anos iniciais como as escolas que de tempo regular, são apenas quatro, o que requer uma equipe de técnicos bem menor.

As meninas, **elas da equipe de escolas integrais, elas têm, cada uma tem uma escola que ela acompanha diretamente.** [...] Elas participam das formações, todas as formações que acontecem dentro das unidades[...] Mas claro que a gente acaba trazendo sempre um direcionamento mais próximo das escolas integrais, por ser um número menor de escolas e a gente ter um número de técnicos que acompanha diretamente essas escolas. Levando em consideração que nas escolas de anos iniciais, hoje nós temos mais de 200 regulares e 4 integrais, e a gente tem uma equipe de 10 pessoas aí, **para 10 pessoas acompanharem 200** acaba sendo acompanhamento muito mais, muito mais é... Aliás, o acompanhamento das escolas integrais, ele acaba sendo muito mais prático e muito mais efetivo do que um acompanhamento das escolas regulares. A orientação pedagógica para todas é a mesma, mas **nas escolas integrais, as meninas conseguem trazer um acompanhamento muito mais rico, muito mais produtivo e com muito mais devolutivas** (Técnica 1).

Com relação às avaliações, as quatro escolas participam, com periodicidade, de avaliações externas, tanto no âmbito local, quanto nacional, ou seja, as escolas participam de avaliações no âmbito municipal, estadual e federal.

Nossa escola **participa anualmente de 3 avaliações externas, são elas SAERE, Sistema de Avaliação do Recife, duas vezes por ano, todas as turmas do Ensino Fundamental, SAEB, Brasil, SAEPE, Estado.** Essas duas últimas são apenas 1 vez por ano. A gente se organiza sempre com muitos simulados, pega as habilidades que não foram tão bem no ano anterior e focamos os simulados e provas nisso (Gestora 1).

A escola participa sim de todas as avaliações. A do Saere que é a avaliação de Recife, a do Saeb quando é sorteada, pra o segundo ano e realiza no quinto ano e o Saep também participa. O que a escola faz é mobilização com as famílias durante o ano todo, não somente no período das provas. É, a gente mobiliza a comunidade, avisando que tem essas avaliações, vai monitorando a frequência do estudantes, vai trabalhando com eles simulados pra que eles se apropriem de como é realizada a prova, vai trabalhando com eles a questão dos gabaritos, principalmente os quinto anos, o segundo ano sempre também fazendo simulado com o professor, a coordenadora acompanhando as turmas principais que fazem as provas externas, e a prova vamos dizer que a interna, o Saere também, a gente fica nessa luta, é, sempre mobilizando a comunidade escolar, os professores, os estudantes, para que a gente tenha um bom desempenho. E a gente tem sempre conseguido né, um bom resultado, tanto na média, quanto na aprendizagem dos estudantes e na frequência também (Gestora 2).

A gente participa sim. SAEP que é a prova de Pernambuco, Saebe que é a nacional e o Saere que são as provas internas do município né. **E a preparação é feita 15 dias antes, 1 mês antes, com cartaz, com calendário, com folder que a gente coloca no whatsapp, é, com sorteio de brindes, com várias coisas assim que as meninas fazem, as professoras fazem, pra poder incentivar a criança a vim fazer a prova né.** A gente faz busca ativa, a gente faz é, conversa com as mães todos os dias, faz a frequência, premia quem tá com a frequência 100%, por aí vai (Gestora 3).

É 100% obrigatório. Não só ela né, tem as outras também, tem o Saere, tem tudo para realmente ver a questão do aprendizado, né? Então a gente participa de todas elas, todas as avaliações externas, não só nós né? As escolas são obrigadas a participar (Gestora 4).

No período das avaliações externas todas as atividades são voltadas para sua execução e tomam o lugar central do trabalho desenvolvido nas escolas. As avaliações são mecanismos da NGP (Oliveira, 2015), que possuem como objetivo aferir a eficiência e resultados e tem tomado lugar central nas políticas educacionais.

Sendo assim, a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência, no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade. A discussão sobre a qualidade da educação tem posto no centro das políticas educacionais a avaliação do desempenho acadêmico como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais (Oliveira, 2015, p. 640).

Significa que as avaliações somente do desempenho dos alunos, desconsideram que todo o sistema tem que ser avaliado, uma vez que há questões anteriores que contribuem para o fracasso da aprendizagem, que devem ser avaliadas também. Estas questões referem-se às políticas propostas, a organização do cotidiano das escolas e ainda a infraestrutura das escolas que devem ser também avaliadas. Do contrário, as tecnologias de controle, mecanismos que são criados para realizar o acompanhamento e criar meios de regulação, também são efeitos da NGP (Ball, 2001; Verger e Normand, 2015). Segundo duas gestoras, a Secretaria possui tecnologias de controle das atividades que são desenvolvidas nas escolas.

[...] **eles têm um relatório, um padrão, né?** Onde, ó, **quem estava presente no dia, se o livro de ponto estava atualizado ou não, né?** É questões ou aspectos observados no que se refere à estrutura, aspectos observados na questão pedagógica, não é? Tudo, elas veem tudo (Gestora 1).

E ontem eu fui para uma reunião do jurídico, onde a advogada do jurídico disse assim, eu sei tudo sobre vocês... Eu sei quem é quem, eu sei o que faz, não sei o quê, perê-perê... Ou seja, **as regionais, né, que é a nossa chefia imediata que a gente chama, ela está a par de tudo** [...] Então assim, **eles têm um acompanhamento muito forte e sabe exatamente de tudo, se eu fui para uma reunião, se eu não fui, onde é que eu estava, como é que eu estou** (Gestora 3).

Essa lógica de controle reforça a ideia da busca por resultados e cria uma pressão em cima do trabalho docente, “[...] são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados” (Ball, 2001, p. 109). E terminam por culpabilizar as escolas, professores e gestores quando os resultados não são satisfatórios. Em relação aos atores e seus papéis (Ball, 2016), a Secretaria desempenha um papel de *negociantes de políticas*.

Porque **a gente tem procurado conscientizar também, né?** Na escola, é nessas visitas técnicas a importância desse trabalho para o desenvolvimento integral do estudante. Então assim, a gente tem solicitado, ver os planejamentos, ver como isso está integrado, fazer sugestões. A Secretaria está na escola de tempo integral de anos iniciais, dizendo assim, ó, **a gente está aqui para dar todo o apoio, para que isso aconteça.** [...] E formação de mão na massa, de prática mesmo, a gente tem ido a partir desse ano, a fazer dentro da escola, a partir da necessidade dos professores, tá? Porque é no primeiro grupo de trabalho desse ano, foi sinalizado as dificuldades de trabalhar com algumas atividades, é, para entender mesmo como é que isso deve acontecer e como pode ser trabalhado determinados conteúdos com os estudantes. Então, nessa perspectiva, a gente também foi em busca de ofertar essas formações específicas (Técnica 2).

Como afirma Ball (2016), os negociantes são atores que realizam atividades de apoio e facilitação das políticas nas escolas: “Há um segundo grupo muito diversificado de negociantes cujas relações com a política são favoráveis e facilitadoras, mas que, também, em alguns aspectos interpretam a política” (Ball, 2016, p. 85). É compreensível que as técnicas estejam

atuando nesse papel, pois representam a gestão municipal, e devem estar neste papel para realizar tal atividade. Por outro lado, as entrevistadas também possuem críticas. O discurso de *críticos* aponta as faltas ou falhas do papel da gestão municipal.

Olha, a minha percepção é que a rede demorou muito para enxergar essas escolas e dar um suporte maior. Porque? porque pelo menos 3 escolas dessas que você está acompanhando, elas já participavam desse tempo integral desde 2003 e só agora em 2018 é que foi realmente, né, vamos dizer assim, registradas como tempo integral, mas a gente já funcionava há muito tempo. Então, a partir de 2018 foi que começaram ter um novo olhar, aí veio formação em 2019 para o tempo integral, aí depois deu uma paradinha, teve que reorganizar, principalmente quando tem mudança de governo, muda bastante. **Aí assim, eu acho que a rede agora está dando de novo um outro olhar de acompanhar, de dar mais suporte, de investir (Gestora 2).**

As escolas integrais de anos iniciais, elas é, por um bom tempo, elas ficaram muito, muito sozinhas, muito sozinho, os professores, professores, coordenadores muito isolados sobre como seria esse trabalho (Técnica 1).

Como afirma Ball, Maguire e Braun (2016), “é importante não superestimar o papel de *críticos* de políticas, [...] eles contribuem para o trabalho em política e interpretação da política e podem tornar-se significativos no processo de política em certos momentos” (p. 90). Para as entrevistadas, as escolas ficaram por muito tempo sem apoio por parte da Secretaria de Educação, tendo em vista que três dessas escolas já atuavam em tempo integral há 20 anos (Ver figura 3, p. 82; Melo, 2017; Medeiros, 2016).

No tocante às condições de trabalho, é um dos aspectos do contexto material (Ball, Maguire e Braun, 2016) e se refere às condições criadas pela Secretaria para desenvolvimento do trabalho docente. No documento da política, a jornada de trabalho do docente está definida como vinculada ao tempo integral:

Art. 22. A carga horária dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério, em exercício nas Escolas do Programa de Educação Integral - PMEI - Anos Iniciais, será de 8 (oito) horas diárias, 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde[...] Art. 23. A jornada de trabalho dos professores em regência ocorrerá dentro do horário compreendido das 7h30 às 17h30, respeitando-se 40(quarenta) minutos de intervalo, sendo 20(vinte) minutos pela manhã e 20(vinte) minutos à tarde, além de 1(uma) hora para almoço. Art. 24. Os professores em regência, lotados nas escolas municipais em tempo integral - anos iniciais, que ministram aulas dos componentes da matriz curricular de referência que não possuam acréscimo de carga horária, terão ampliação perfazendo um total de 270(duzentos e setenta) horas-aula (Recife, 2019).

No turno da manhã, o docente acompanha sua turma de origem, e atua no currículo comum, nas disciplinas curriculares obrigatórias. No período da tarde exerce as atividades complementares, em outras sete “disciplinas”, que são desenvolvidas com os estudantes. Nesse sentido, é garantida pela Secretaria a dedicação em tempo integral de profissionais (efetivos ou

contratados temporariamente) no acompanhamento na escola. Esse é um dos pontos positivos da política, pois, como afirma Moll (2012): “Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com ‘professores integrais’ que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento[...] (p. 140)”.

O docente da escola de tempo integral recebe o piso salarial do município, o valor do vencimento pode variar para cada docente, por levar em conta tempo de serviço e titulações. Além do vencimento básico do município, o docente que está lotado em uma escola em tempo integral recebe um adicional no salário, essa é uma gratificação de localização, por estar lotado na escola de tempo integral, acrescentando R\$ 950,00 reais a mais no salário desse docente: “[...] **mas o plus da escola de tempo integral é uma gratificação é de localização, por ele estar trabalhando em uma escola de tempo integral, ele tem uma gratificação de 950 reais a mais no salário dele**” (Técnica 2). Desse modo, o discurso presente revela que o adicional oferecido para os docentes da escola em tempo integral seria como um bônus, um algo a mais, sendo que o docente estaria trabalhando em jornada maior de carga horária, o que deveria ser posto como direito desse profissional em relação ao aumento salarial.

Tanto os docentes das escolas de tempo integral anos iniciais, quanto os docentes das escolas de anos finais recebem este mesmo valor de adicional, segundo informações obtidas nas entrevistas. A portaria que institui as EMTIs de anos iniciais não apresenta em seu texto, nenhuma informação sobre o salário desse docente das EMTIs, tampouco sobre esse adicional de localização que o docente recebe. Entretanto, segundo a Secretaria, esse adicional só é pago para as professoras efetivas, e as docentes que atuam em regime de contrato temporário nas EMTIs não recebem esse valor. A diferença do regime de trabalho do efetivo para o contratado se apresenta no salário, já que ambos cumprem a mesma carga horária de trabalho e desempenham as mesmas atividades. Mas o docente contratado pelo município não recebe o adicional de localização da escola em tempo integral.

O contratado, ele não faz jus ao direito da gratificação do integral. Ele recebe o salário de 270 horas como professor do regular, mas a gratificação do integral, não (Técnica 1).

O professor contratado, ele recebe a remuneração inicial do professor da rede municipal. Por exemplo, um professor recém-concursado que entrar na rede hoje, ele recebe, o ctd recebe igual a ele, que a gente chama ctd de contrato por tempo determinado, ele recebe a mesma remuneração (Técnica 2).

A gente recebe gratificação de difícil acesso, que é em torno de 200 reais. A gente recebe, eu recebo a gratificação de gestão, que é 1800 reais. Isso bruto, né? A **gente recebe uma gratificação específica por ser escola em tempo integral, que de 950**

reais, que aí é essa gratificação é recebida não só por mim e pela vice e pela coordenadora, como por todos os professores efetivos. As contratadas infelizmente não recebem, acho isso errado também, né? Pronto, essas são as gratificações que a gente recebe, em relação ao salário, vai variar muito de acordo com o tempo de trabalho, né? Assim, não só a carga horária não, porque todo mundo aqui tem 270 horas, né? (Gestora 1).

A remuneração docente está relacionada diretamente com a carga horária de trabalho. O docente da escola em tempo integral cumpre 270 horas de jornada de trabalho, o que equivale a dois horários de trabalho. Além de receber pela jornada de trabalho referente às 270 horas, o docente da escola em tempo integral recebe um adicional de localização, mas isso apenas para os servidores em regime efetivo.

[...] além das 270 horas, eles tinham uma gratificação de atuação em escola de tempo integral. Aí era justamente essa gratificação de escola de tempo integral, que as escolas de anos iniciais não tinham, porque os professores recebiam as 270 horas, por trabalharem a carga horária de 270 horas, mas não recebia essa gratificação diferenciada (Técnica 1).

A diferença é que o professor efetivo a cada 2 anos, ele, ele vai mudando de faixa salarial e a medida também é de formações complementares que ele vai fazendo, ele vai tendo uma diferenciação também no salário (Técnica 2).

As falas também revelam um processo de luta para reconhecimento dos direitos desses docentes pela atuação em escolas em tempo integral.

De início o professor de escola integral de anos finais, recebia uma gratificação diferenciada por atuar em escola integral. É, **foi-se uma luta muito grande para conseguir com que os professores das escolas integrais de anos iniciais também recebesse essa remuneração diferenciada.** [...] Porque as escolas elas não tinham é, portaria de funcionamento ainda como tempo integral. **A partir do momento que saiu a portaria, que a portaria foi publicada, de regularização de escola de tempo integral, aí começou-se atrás dos professores também recebessem todos os direitos legais dos professores de escolas integrais de anos finais** (Técnica 1).

Significa que o reconhecimento da valorização docente, e de condições justas de trabalho não foi prioridade da gestão municipal, e foi necessário um movimento de luta para reconhecimento de tal direito e apontam, ainda, que há uma insatisfação com o salário devido ao processo de intensificação do trabalho.

[...] todos os professores aqui fizeram concursos para 145 horas, não, não para 270, mas uma vez estando em escola integral a gente é elevado, digamos assim, e tem as 270 horas. Como eu tenho 2 concursos de 145, então um fica aqui elevado para 270 e o outro passa a ser à noite. Então, quando junta tudo, eu consigo tirar em torno de 11, certo? [...] **Se a gente levar em consideração que você trabalha manhã, tarde e noite para ganhar 11.000 reais é pouco, não é?** E é que eu estou na gestão ganhando gratificação e que eu estou numa escola integral, ganhando gratificação de escola integral? É pouco (Gestora 1).

[...] porque é uma carga horária extensa, muita responsabilidade. E assim, **se torna sendo pouco pra gente se dedicar só a uma rede**. O bruto, eu acho que está em torno de 8.000 reais, nessa faixa (Gestora 2).

Olhe, é satisfeita eu nunca vou estar, porque eu acho que a gente trabalha muito, sabe? **O valor bruto no momento está em torno de 8.000 mil, com a gratificação fica uns 10.000 mil. Mas eu vou dizer que eu estou satisfeita, eu tô não, porque eu trabalho muito aqui. Geralmente eu tenho a carga horária de 270 horas, mas eu fico 10 horas, 11 horas dentro da escola diariamente**, sem falar final de semana que tem sempre um pepino para resolver (Gestora 3).

A equipe de gestão (gestora, vice-gestora, coordenadora pedagógica) recebem gratificação pela função desempenhada, além do adicional de localização por estarem lotados em escolas em tempo integral: “A gente recebe, eu recebo a gratificação de gestão, que é 1800 reais” (Gestora 1); De função[...] E de localização também” (Gestora 2); “A gente recebe gratificação pelo cargo, né? Tirando isso, o salário fica muito mais baixo” (Gestora 4). Com relação às condições de trabalho nas escolas, segundo uma das técnicas, os cargos de gestão e coordenação pedagógico exigem que sejam sujeitos em regime efetivo no município: “É, gestor, vice-gestor, coordenador pedagógico são exclusivamente efetivos, e professores regentes eles podem ser contratados ou efetivos” (Técnica 2). Existem professores com contratos temporários nas escolas em tempo integral, de acordo com as gestoras:

08 professores efetivos. Só que nós estamos hoje com 02 professores afastados, um para estudo e outra licença-prêmio, aí estamos com 02 contratos, mas é substituição (Gestora 2).

No momento, no momento, eu estou com 2 substitutos. Mas eu tenho 11 efetivos e uma CTD (Gestora 3).

Eu tenho 16 professores, entre contratados e efetivos. [...] Aí quando eu coloco 16 é porque eu tenho 2 professoras que são AEE viu[...] Eu tenho 6 contratos que são do sexto ano [...] Na verdade, todas são efetivas. Só 6 não são. O restante são efetivas (Gestora 4).

Como afirma Ball (2016), as políticas são complexas em seus contextos e situações, e apresentam cenários e atores multifacetados, que estão repletos de contradições. Entretanto, é possível pontuar algumas questões, como no caso da precarização do trabalho docente, na política em questão está presente sobre os contratos de trabalho e do adicional salarial, que apesar de existir, não é incorporado ao salário, reconhecido como precarização do trabalho pelo movimento de luta dos docentes. Se o docente sair das EMTIs, perde esse adicional, sendo recebido apenas por aquelas que atuam em regime efetivo. As contratadas, apesar de exercerem as mesmas funções e cumprirem a mesma carga horária, não possuem direito a esse adicional.

Como afirmam Verger e Normand (2015): “o trabalho colectivo e o espírito colectivo são encorajados pelo desenvolvimento do individualismo, enquanto a intensificação do trabalho e a fragmentação da profissão docente têm o potencial de minar a cooperação e a colegialidade nas escolas” (p. 615). Isso pode acontecer porque, uma vez que à medida que os indivíduos perseguem seus objetivos individuais, podem reconhecer a importância de colaboração com os outros para alcançar objetivos maiores. A NGP cria efeitos de enfraquecimento do trabalho docente, por tecnologias de bonificação, que estão associadas a demonstração de resultados (Verger e Normand, 2015). Tal aspecto retira do docente o reconhecimento pelo seu trabalho e enfraquece os seus direitos, uma vez que só recebe a bonificação se tiver resultados, que em grande parte não depende exclusivamente da atuação docente.

Dentro da carga horária de funcionamento das EMTIs, as docentes também possuem um tempo referente ao desenvolvimento de suas atividades, que ocorre após o horário em que os alunos largam das escolas. Esse tempo nomeado de aula-atividade ocorre dentro do espaço das EMTIs, possibilitando que o professor cumpra sua carga horária.

[...] ele tem 2 horas aulas diariamente para ele fazer planejamento, para ele fazer os registros de aula dele, para reuniões com a coordenação pedagógica, para um momento de formação, que o tempo seja suficiente, né? Essas 2 horas aulas, né? Então, esses 5 dias, né? Que resultam em 10 horas aulas, elas são destinadas exatamente para aula atividade do professor, né (Técnica 2).

Esse também é um ponto positivo da política, já que dentro do espaço de trabalho, o docente possui um tempo voltado para dedicação exclusiva do desenvolvimento das atividades pedagógicas. As entrevistadas afirmam que as atividades são desenvolvidas por projetos de trabalho.

Então assim, sempre é claro que o que é feito aqui tem relação, né? Óbvio, com o que está sendo trabalhado pela manhã e com o projeto comum que esteja sendo usado na escola naquele, naquela semana, naquele mês, enfim (Gestora 1).

O dia inteiro, **a gente trabalha tanto projetos nas matérias diversificadas quanto nas matérias regulares**. A gente não determina projeto apenas para as matérias diversificadas não (Gestora 3).

Se parte sempre é, de coisas como pronto, vamos fazer um concurso de poesias ou de leitura, dessas coisas, então se trabalha muito isso. Lógico que aí entra o regular quando se trabalha poesia [...] (Gestora 4).

O fato de desenvolverem atividades por projetos de trabalho, propicia uma perspectiva da apropriação dos saberes por meio da interdisciplinaridade, que é trazido por Hernandez (1998):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (p. 61).

Ao se trabalhar com projetos é possível desenvolver a construção de conhecimentos do aluno, e apropriação dos saberes disciplinares, e tal aspecto dialoga com uma concepção de educação integral que busque ofertar diferentes saberes.

Com relação às formações, que também são um aspecto de grande importância, pois como afirma Moll (2012): “A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral” (p. 142). A Secretaria Municipal oferta anualmente formação continuada presencial, e caso não haja participação do docente, sua falta é computada, segundo informações das entrevistas. O município possui a Escola de Formação Paulo Freire, que fica situada no bairro da Madalena-Recife, mas, quando necessário, outros espaços também são utilizados para ofertar as formações, como a própria instituição de ensino.

As docentes das escolas de tempo integral participam da formação anual, juntamente às demais docentes da rede. Porém, também há formações voltadas apenas para as escolas em tempo integral. Essas formações são direcionadas a parte das *atividades diversificadas* do currículo de ensino, que correspondem às atividades ofertadas no turno da tarde, no horário complementar. Essas formações específicas são ofertadas por instituições privadas, não sendo de competência direta da Secretaria de Educação do município. O esquema ocorre desse modo porque o material escolar que se utiliza nas escolas de tempo integral para as atividades complementares, é escolhido por licitação, então a instituição privada que ganha a licitação, além de ofertar o material, também oferta a formação para os docentes. Vale ressaltar que a Escola de Formação possui profissionais concursados, mas, mesmo assim, a rede municipal optou por uma contratação externa.

É o caso da empresa Mind Lab, que atua na prefeitura do Recife desde 2014 (Recife, 2024). A empresa possui o Projeto Mente Inovadora, no qual são ofertados jogos e materiais didáticos, e está sendo desenvolvido atualmente nas EMTIs de anos iniciais. A Mind Lab atua no município por meio de licitação, ganha a oferta de livros didáticos para a rede e com isso, oferece também formações continuadas para os docentes, aspecto esse que será mais explorado adiante. Apesar de atuar por ganho de licitação, a empresa Mind LAB já está no município do Recife há 10 anos, atuando não apenas na oferta de materiais, como bem afirma Santos e Neto-

Mendes (2022), na venda de bens e serviços para as escolas e dentro das escolas. “É uma **instituição privada que a gente tem uma licitação para aquisição**, né? Do material, né? E aí **essa formação ela é dada, inclusive, é pelo profissional do Mindlab**” (Técnica 2).

Ainda segundo as entrevistadas, a compra de material, por meio de licitação, é feita tanto para as atividades que são desenvolvidas no turno regular, quanto para as atividades do contraturno. As formações ocorrem também na Escola de Formação Paulo Freire, que se localiza no bairro da Madalena no Recife (de uma forma geral).

Existe aquela formação que a formação organizada pela escola de formação, que é de acordo com a aula-atividade do professor, tem toda uma organização por turma. [...] Aí essa formação, ela é mensal, uma vez ao mês, [...] **Mas a formação da escola de formação é uma vez ao mês** (Técnica 1).

[...] **as formações que tem aqui é, acontece todas no Paulo Freire**. Ou, agora tem umas também que é do primeiro ano que acontece na faculdade, uma faculdade de enfermagem [...] E é mensal, todo mês tem (Gestora 4).

As formações são oferecidas para todos os professores da rede, e participam tanto os docentes de escolas regulares, quanto docentes das escolas em tempo integral.

[...] essa mensal que elas recebem é, elas vão com tipo formação primeiro ano é para todos os primeiros anos da rede, formação quarto ano é para todos os quartos anos da rede. [...] a formação que elas recebem é a mesma formação que as outras professoras da rede recebem. Não é uma específica para escola integral (Gestora 1).
[...] e lá **do Paulo Freire** elas têm as formações normais que toda a rede tem, né? (Gestora 3).

Como afirma Moll (2012), “A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para a consolidação da agenda da educação integral” (p. 142). Entretanto, as temáticas ofertadas nas formações da rede não se relacionam diretamente com o tema da educação integral.

No caso das formações da **EFER**⁵, é uma formação única para todos os professores da rede. Aí a da EFER ela não é específica para as temáticas integral[...] (Técnica 1).

É, essa formação que é oferecida pela escola de formação ela não é uma formação específica da escola de tempo integral, ela é uma formação que ela é oferecida para toda a rede, então o professor do primeiro ano tem tais dias de formação, então todos os professores do primeiro ano, seja da escola integral ou não, eles participam daquela formação (Técnica 2).

Nas formações da rede, ainda que participem todos os professores, tanto de escolas regulares, quanto das EMTIs, não são desenvolvidas temáticas voltadas para a educação

⁵ Escola de Formação Paulo Freire

integral, visto que o conteúdo está mais relacionado com as disciplinas regulares que atendem todo o currículo regular do ensino fundamental de anos iniciais. É possível pontuar esse aspecto nas falas das entrevistadas.

Eles gostam das formações, eu também gosto das formações, mas **sinto falta de uma formação específica** para as escolas em tempo integral desenvolveram essas disciplinas. Do contraturno (Gestora 1).

Na maioria das vezes não. Porque, como a rede só tem 4 escolas em tempo integral de anos iniciais. Só no ano de 2019 foi que a Secretaria estava com uma proposta, trabalhou da formação do professor de tempo integral diferenciada, **porque aí trabalhava o dia todo com a parte diversificada, e aí o professor integrava junto com o currículo**, entendeu? Mas agora, como **a formação está sendo hoje, não está assim voltada diretamente para a escola em tempo integral não, está meio partido** (Gestora 2).

Segundo as entrevistadas, as formações não se voltam diretamente para as escolas em tempo integral, sendo presente nos discursos que faltam formações mais específicas, que possam ser ofertadas pela própria rede municipal. O conteúdo voltado para educação integral é ofertado em formações exclusivas para as docentes das EMTIs, de acordo com as entrevistas. Está posto aí, uma questão de privilégio, já que recebem formações específicas para educação integral, apenas as escolas em tempo integral, exclusivas para os docentes que atuam nessas unidades, sendo realizadas in loco, ou seja, dentro das próprias unidades.

[...] os professores das escolas integrais têm esse trabalho, essa formação, que **essa formação acontece dentro da própria unidade. A equipe de formadores do mente inovadora vai para a unidade e faz essa formação específica com todos os professores das escolas integrais** (Técnica 1).

As formações específicas de escola de tempo integral, elas nesse momento estão acontecendo dentro das escolas de tempo integral (Técnica 2).

Como já pontuado, o Projeto Mente Inovadora atua também no fornecimento de formações continuadas para os docentes das EMTIs, não sendo realizado pela equipe de formadores da rede, mas por profissionais próprios da empresa Mind Lab. Tais formações voltadas para as escolas de tempo integral, são organizadas exclusivamente pelo núcleo das EMTIs.

[...] mas tem **as formações direcionadas, que já é organizada pela equipe da EMTIs**, aí, elas fazem formações direcionadas, elas trazem um trabalho diferenciado para esses professores, por exemplo, é eles estão vivenciando hoje formações sobre o material do programa mente inovadora. Aí, essas formações, elas são, é, tem uma data organizada, um cronograma organizado, com a equipe da EMTI que tem feito essa organização (Técnica 1).

Nesse cenário, apenas as docentes que atuam nas EMTIs têm acesso a uma formação voltada para educação em tempo integral, impossibilitando as outras docentes da rede que atuam nas escolas regulares, o acesso ao conteúdo voltado para educação integral. Esse fator inviabiliza a democratização do acesso à educação em tempo integral no município, tanto em termos de formação continuada e construção de saberes, como a falta de conhecimento da política municipal em tempo integral e sua concepção. Sobre os momentos de formação realizados *in loco*, apenas duas gestoras afirmaram enxergar esses momentos como processos formativos.

Além das formações em escola, na escola, como hoje mesmo eles estão em formação, né? Pela Mindlab. É assim que acontece (Gestora 2).

Como formação *in loco*, tipo a de hoje, hoje é aqui na escola. E eu acredito que, sempre que possível, uma vez por mês, essa do Mindlab é uma vez por mês, já tem um calendárinho todo montado para a gente[...] (Gestora 3).

Tal fator pode estar relacionado ao formato das formações, já que são oferecidas por profissionais da empresa privada, ganhadora da licitação, e são realizadas nas escolas, diferente do movimento que ocorre com a formação em rede para todos os docentes, na Escola de Formação Paulo Freire. Nas falas das gestoras, em geral, podemos perceber que elas não percebem como satisfatórias, as formações ofertadas direcionadas para a escola em tempo integral:

A Secretaria, só colocou, o que deve ser trabalhado em cada, em cada coisa. Existe uma orientação geral do que é que deve ser trabalhado em cada coisa. Porém, não, **não há uma formação específica voltada para essas disciplinas**, não (Gestora 1). Olhe, **eu não considero satisfatória**. No momento para o que a gente tem, para o que a gente vem construindo elas são boas. Pode melhorar, pode melhorar (Gestora 3).

Não, **não existe formação. A formação ela é pra professor, aí assim não para integral** não, não é a escola integral (Gestora 4).

É notório nas falas, que apesar de haver formações voltadas para essas “atividades do contraturno”, não se relacionam diretamente com o tema da educação integral/em tempo integral. Outra problemática, é que uma parte das entrevistadas sequer compreende esses momentos como processos formativos, o que indica que estão sendo insuficientes para o trabalho que está sendo desenvolvido nas EMTIs. Porém, segundo a fala de uma das técnicas da Secretaria, os temas das formações são desenvolvidos a partir de demandas solicitadas pelas entrevistadas das escolas.

E formação de mão na massa, de prática mesmo, a gente tem ido a partir desse ano, a fazer dentro da escola, a partir da necessidade dos professores, tá? Porque é no

primeiro grupo de trabalho desse ano, foi sinalizado as dificuldades de trabalhar com algumas atividades, é, para entender mesmo como é que isso deve acontecer e como pode ser trabalhado determinados conteúdos com os estudantes (Técnica 2).

Esse processo de escuta não se refere apenas ao desenvolvimento do trabalho das EMTIs, sendo apontado para toda a rede de ensino. O que indica que há um processo de escuta das demandas docentes por meio da Secretaria. É possível pontuar também nas falas, que as escolas em tempo integral possuem um acompanhamento diferenciado, em relação às outras unidades da rede, como a participação em grupos de trabalho para orientação de atividades, sendo esse trabalho desenvolvido e acompanhado pelo Núcleo das EMTIs.

Em relação aos gestores, tipo, por exemplo, **temos esse o grupo de trabalho das integrais**, a gente também participa das reuniões normais, digamos assim, da própria Secretaria, nem sempre essas reuniões são formativas, digamos assim, às vezes são reuniões para outra coisa, para avaliar resultado, para, enfim, muitas coisas (Gestora 1).

Esse grupo é mensal, todas as técnicas, gestoras, coordenadoras e vice participam desse grupo de trabalho, **nesse grupo de trabalho é feito todo o acompanhamento e alinhamento com todas as unidades, e já é direcionado o que precisa ser realizado no decorrer do mês e o que precisa trazer, quais são as devolutivas que precisa ser feita no próximo colegiado**. Existe esse colegiado mensal, que é feito com as gestoras das unidades, a equipe da EMTI e a nossa gerente (Técnica 1).

[...] a gente tem é, mensalmente **um grupo de trabalho estabelecido, que a gente tem reuniões com gestores e coordenadores mensalmente. Sempre de uma forma planejada é, pra reorganizar, pra definir, pra rever situações que ainda precisam de ajuste nessas escolas**[...] Fora isso, a gente também tem os colegiados que acontece há 1 mês sim, 1 mês não, né? A cada bimestre que é realizado com a gerência e com é, gestores e vice-gestores das unidades também de tempo integral, né? E são esses espaços que a gente tem para ir melhorando e aprimorando o trabalho (Técnica 2).

Os grupos de trabalhos citados pelas entrevistadas envolvem a participação de diferentes atores, técnicas, gestoras, coordenadoras, de todas as EMTIs, com o objetivo de acompanhar as atividades a serem desenvolvidas nas unidades. É mais um recurso para desenvolvimento de acompanhamento das ações a serem desenvolvidas pelas EMTIs. Entre as entrevistas, não foi apontado que as outras unidades da rede, com oferta de ensino regular, possuem esse tipo de acompanhamento. Foi sinalizado, também, que além dos grupos de trabalhos citados, há também eventos específicos voltados para as escolas de tempo integral.

É um **seminário de escolas em tempo integral**, então a gente teve alguns palestrantes, até pessoas que já foram atendidas por escolas em tempo integral, que hoje em dia exercem outras atividades, estudantes, né? Falando a respeito de como aquilo foi importante na vida deles e também de algumas escolas, se apresentaram também com seus estudantes, mostrando, por exemplo, a escola de São Cristóvão aqui de baixo, que é de ano finais, ele levou uma questão musical não é, que estavam aprendendo flauta doce, aí a escola Monteiro Lobato, fez uma apresentação de dança e assim vai (Gestora 1).

O desenvolvimento de grupos de trabalho e seminários voltados para as escolas em tempo integral revela um processo de acompanhamento diferenciado da Secretaria em relação às EMTIs, em detrimento da situação das outras unidades da rede regular, que não possuem esse tipo de acompanhamento para desenvolvimento de suas atividades. Desse modo, é presente no cenário da política do Recife, uma escola em tempo integral, em que há uma ênfase na estrutura da unidade escolar. De acordo com Cavaliere (2009):

[...] nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no **fortalecimento da unidade escolar, como mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem** (p. 53).

A prefeitura do Recife, tem investido no fortalecimento das suas unidades e em recursos no interior delas: as atividades do contraturno são todas realizadas dentro das EMTIs, e são todas acompanhadas pelas professoras do turno regular, o que é um aspecto positivo, pois possibilita que o docente atue em tempo integral no desenvolvimento e acompanhamento das atividades, e também é possibilitado um tempo exclusivo para planejamento pedagógico.

Com relação às condições do trabalho docente, é apontados pelas entrevistas que ainda há docentes em regime de contrato atuando nas EMTIs, e que há um adicional de localização acrescido no salário, que é gozado apenas pelas efetivas, ainda que as contratadas cumpram o mesmo horário de trabalho e desempenhem as mesmas funções.

O acompanhamento das EMTIs é feito por um Núcleo que realiza todas as atividades, sendo uma delas as formações. Nesse sentido, foi possível pontuar que as EMTIs possuem certos “privilégios” em relação a outras unidades da rede regular de ensino, com a participação de Grupos de trabalhos e eventos voltados para as escolas integrais. Esse contexto, cria um cenário de desigualdade entre as escolas da rede, em que, apesar das EMTIs possuírem um acompanhamento mais eficiente, as escolas regulares são excluídas de tal contexto.

5.2.2. Atuação da Gestão Escolar

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), no processo de atuação das políticas, os diretores (gestores) possuem papel fundamental na interpretação e na elaboração de significados, pois são atores chave na articulação discursiva da política. Na interpretação e

tradução das políticas, são atores que podem prever significados, relacionam o que diz a política e o que podem fazer com as ações na prática (Hostins e Rochadel, 2019).

[...] a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Luck, 2009, p. 23).

A gestão escolar tem papel de liderança, orientação, mediação, etc, de ações desenvolvidas dentro da própria unidade escolar, assim como entre a unidade escolar e a Secretaria de Educação. Pela sua importância no contexto e na tradução das políticas, gestão escolar foi escolhida como interlocutoras para a análise. O lugar de gestora é uma posição de destaque na execução das políticas, por fazer a mediação entre a Secretaria e as escolas. Buscamos compreender nas falas das entrevistadas, os discursos que orientam a atuação da gestão escolar. Com relação ao desempenho da função docente, três gestoras em suas falas apontam a questão administrativa como um papel relacionado diretamente à gestão.

[...] como eu sou a gestora, então assim, o peso, o maior peso, ele recai sobre mim mesmo, de **fazer as coisas funcionar**, não é? [...] a questão é organizacional recai toda sobre mim, então é, o que é, que tipo, assim, o que é que tá quebrado? Eu preciso chamar tal departamento pra consertar, né? As formações eu tenho que organizar é, quem que vai para cada formação, não sei o quê [...] Então tudo assim, é lidar com o pessoal dos serviços gerais, lidar com o pessoal de portaria, lidar com pai e mãe de aluno, lidar com os próprios estudantes, lidar com o grupo de professores, ser ponte entre a escola e a Secretaria da educação. É muita coisa (Gestora 1).

[...] em termos de responsabilidade, o gestor tem muito mais responsabilidade, mesmo porque tudo o que vem, vem no meu CPF, né? É o diretor que responde [...] Eu fico é, **muito ligada ao pedagógico, porque eu gosto muito pedagógico e as questões de funcionários e as questões predial**, né? Tudo de funcionamento do prédio é comigo e a coordenação pedagógica com o pedagógico (Gestora 3).

E a gente a parte administrativa, mas a parte administrativa com tudo que tem direito. Então, não é bem assim tipo pedagógico, a gente tem que saber tudo, né, estar por dentro de tudo, porque na falta de uma a outra sabe. [...] (Gestora 4).

Na fala das três gestoras entrevistadas, é possível apontar que há uma ideia fortemente associada do gestor a um cargo que compete essencialmente funções administrativas. Tal fator pode estar associado a um discurso da NGP (Ball, 2006a), que emprega a atividade gerencialista e da performatividade, como modos de regulação e controle. Porém, segundo Libâneo (2012), a gestão pode ser entendida como “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (p. 438). Assim, a atividade de gestão escolar compete muito além do desenvolvimento de funções meramente administrativas. Nas falas das

gestoras é apontado um acúmulo ou excesso de tarefas a serem desempenhadas, o que revela uma sobrecarga da função e desafios a serem superados no dia a dia, mas revela também um processo de assumir o discurso de liderança que, de alguma forma, se faz necessário para gerenciar o funcionamento da escola.

Eu acho que uma das coisas seria redução de carga horária ou que fosse dividido, ou que fosse estabelecido realmente o gestor um horário, o vice gestor num outro horário, porque a gente fica sobrecarregada (Gestora 2).

Eu acho que eu tenho um pouco de culpa para ter muito trabalho é, **eu gosto de ter o domínio de tudo**. Então assim, por mais que eu haja democraticamente. Mas eu gosto de olhar, de ver, ver o que é que está acontecendo, eu gosto de botar a mão na massa, eu gosto de fazer, aí termino me cansando um pouco, entendeu? (Gestora 3).

Então assim, todo dia é uma coisa nova. Então a gente não sabe o que é que vai acontecer hoje. Hoje foi pronto, hoje foi tranquilo, mas amanhã a gente não sabe, ou daqui a pouco a gente não sabe o que é que vai acontecer. Então é um desafio todo dia, você acorda já, não eu vou e o que vier, a gente vai resolvendo na medida que vai dando (Gestora 4).

É possível perceber, a predominância do discurso que relaciona o papel das gestoras à administradoras, incluindo uma sobrecarga de funções e competências. Nesse sentido, a função do gestor escolar está relacionada ao controle e a eficiência, mais uma vez, articulada ao discurso da Nova Gestão Pública (Ball, 2001).

[...] a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. [...] (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação (Reay, 1998); (f) crescente diferenciação entre os valores, propósitos e perspectivas do pessoal técnico com maior anos de serviço, cuja preocupação primordial é o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento da imagem pública, e da equipe docente, cuja preocupação crucial é a abrangência do currículo, controle da sala de aula, necessidades dos estudantes e manutenção de registros (Ball, 2001, p. 110 e 111).

E apesar de associar a função do gestor a um cargo administrativo, em algumas falas é possível pontuar que as gestoras realizam o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, de diversas formas.

[...] eu tenho a sorte também, a gente tem sorte de termos uma coordenadora, porque tem escolas que não tem, não é? E assim **então, eu me envolvo com o pedagógico sim, mas eu deixo muitas coisas pra ela**, né? (Gestora 1).

A gente, tanto eu, quanto **a coordenação pedagógica, a gente faz o acompanhamento tanto do planejamento**, né, colaborando com elas no... Como é

que se diz assim, na execução do planejamento, na criação do planejamento, quanto na execução das atividades (Gestora 3).

Mas a gente, eu pelo menos, eu fico inteirada de tudo que tem na escola, inclusive do **pedagógico, principalmente pedagógico, que acho que o pedagógico é o que move a escola, o administrativo a gente faz uma coisa mais mecânica**, mas o pedagógico não, é uma coisa bem assim dinâmica, né? Todo dia se faz uma coisa diferente, se precisa fazer algo diferente (Gestora 4).

Nas falas é apontado o acompanhamento das atividades pedagógicas, e tudo que envolve esse segmento no tocante ao planejamento, e a coordenação. Em uma das falas é ressaltada a importância do trabalho pedagógico, como sendo a atividade que “move a escola”. A gestão enquanto atividade deve ser compreendida como um conjunto de ações que vai além de questões meramente administrativas, por constituir atividade de planejamento, organização, ações educacionais orientadas para aprendizagem (Luck, 2009). Por meio das falas das gestoras é possível também pontuar que elas indicam a tentativa de envolver os sujeitos em atividades coletivas nas escolas, de não haver separação de funções ou atividades.

Eu não vivo separando muito as coisas, não. Isso aqui é de professor, isso aqui é de gestor, isso aqui é de funcionário, não. A gente sempre tem uma dinâmica muito legal aqui, **a gente faz a reunião com o professor, a gente faz a reunião com os outros segmentos**[...] (Gestora 2).

Então assim, a gente tem que estar bem atendida e **fazer uma administração mesmo né, onde todo mundo participa, onde todo mundo tenha o mesmo valor**, porque esse é o objetivo, né? (Gestora 4).

As gestoras também afirmam que, quando são realizados momentos coletivos, há um acompanhamento de atividades e das funções dos outros atores escolares, e também são vivenciadas atividades voltadas para o planejamento das atividades a serem desempenhadas.

[...] **reunião, conselho, formação, horário de almoço é coletivo**. A gente sempre está colocando em dia as coisas que tem na escola no dia a dia e no tempo do planejamento (Gestora 2).

[...] com os professores a gente está fazendo avaliação diariamente, não é? E assim, pontualmente, a gente avalia o PPP, o que é que está sendo construído, o que não está. **Diariamente eu estou nas salas de aula, olhando os quadros, olhando... professora vamos melhorar isso, vamos botar isso aqui. O grupo de estagiários a gente faz sempre que necessário uma reunião** para ajuste [...] vamos fazer outra reunião para a gente falar desse ponto, daquele (Gestora 3).

Nesse sentido, as gestoras demonstraram em suas falas que buscam se envolver no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e envolver os sujeitos em atividades coletivas, afirmando também a existências de momentos coletivos, como reuniões, para o desenvolvimento de atividades. Assim, a atuação das gestoras se aproxima dos princípios da gestão democrática, em que há a participação coletiva no desenvolvimento das atividades.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. [...] O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola (Libâneo, 2012, p. 450 - 451).

Nesse caso, apesar do discurso da NGP (Ball, 2001; Oliveira, 2015) estar presente na fala das gestoras, quando associam a função do gestor a questões administrativas, nas práticas cotidianas nas escolas, em suas falas, revelam culturas profissionais relacionadas a uma gestão mais participativa. Desse modo, podemos afirmar que há momentos de resistência em relação à política municipal, permeados pelos discursos da NGP (Ball, 2001; Oliveira, 2015). Entre as falas, é possível apontar algumas contradições, uma gestora apontou achar necessário uma avaliação por parte da Secretaria para acompanhar o seu trabalho.

Acho que deveria ser feito uma avaliação tanto do meu trabalho, quanto do trabalho dos professores, porque às vezes eu acho que tem professor que não tem perfil para estar numa escola em tempo integral, sabe? Enfim, mas a Secretaria não faz isso até agora, não sei se ela vai fazer (Gestora 1).

Esta fala revela que parece necessário ou viável, um mecanismo de controle por parte da Secretaria de Educação. Nas falas das gestoras revelaram características dos alunos quando duas entrevistadas foram questionadas se percebiam diferença do aluno de turno regular para o aluno em tempo integral.

Eles são bem educados na hora de do almoço, fazem barulho, fazem não é porque é criança, afinal de contas não é, mas assim **não são tipo aqueles meninos desesperados que fica jogando comida um na cara do outro ou que fica, não, eles comem, depois que eles terminam de comer, eles vão deixam o prato no lugar, o copo no lugar**, jogam fora a comida que não querem mais, sabe? Enfim, então assim, de modo geral, **você não vê, tipo, menino correndo desesperado** (Gestora 1).

Então assim, a gente vem construindo isso com as crianças, **quando a gente sai eles se tornam os lordes dos eventos**, sabe, porque eu não sei se é porque assim, até não olhar, a gente olhou ele já. Acredito que é por estar conosco em tudo, né? Em 3 refeições, na hora do almoço, não faça assim, faça assim, pegue assim, entendeu? **É toda essa orientação que eu acredito que os de casa possa não ter**, né? (Gestora 3).

Nas falas de duas gestoras, foi possível observar um discurso de um imaginário colonial (Quijano, 2005). Nesses discursos é possível pontuar que é criada uma ideia sobre os menos favorecidos, negros, pobres, em que estes necessitam passar por um processo civilizatório. É uma ideia de que os negros e pobres são animalizados. Nesses discursos de imaginário coletivo

colonial há preconceito e exageros, ao associar o comportamento das crianças à animais, desprovidos de uma “boa educação” vinda de casa. Nesses discursos, é como se a escola fosse um local de domesticação para os alunos, na perspectiva da colonialidade que separa as pessoas entre civilizados e selvagens (Quijano, 2005).

Outro ponto importante nas entrevistas, foi quando as gestoras foram questionadas se tinham conhecimento dos documentos que regem a política das EMTIs e se haviam realizado a leitura de tais documentos.

Como eu falei, todas as orientações, **o que me foi passado tem sido através das reuniões que a gente tem participado**, não é? E através da antiga gestora, que me repassou algumas coisas, mas como eu falei, foi um ano muito difícil aqui na escola, em vários sentidos [...] (Gestora 1).

Olha, **assim que a gente recebe esse documento geralmente a gente faz aquela lida, né? Coletiva e discute algumas coisas**. Mas assim, no dia a dia, só as coisas realmente que compete a cada segmento é que a gente se apropria mais (Gestora 2). Não, **na totalidade não**. [...] Não, não sei lhe dizer (Gestora 3).

A gente não, não chegou ainda [...] as que a gente faz no horário da tarde, que não é regular, regular manhã e tarde tem as disciplinas, tem a eletiva e tem disciplinas, que não sei se funciona todas as escolas que são integral funcionam assim, pelo menos nós, as que começaram agora, que é fundamental um, elas funcionam assim (Gestora 4).

E apesar do município possuir documentos que orientem a proposta curricular das EMTIs, que são a Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019 e a Matriz Curricular de Referência Ensino Fundamental - anos iniciais - Escolas em Tempo Integral, de modo geral, as gestoras afirmam não terem feito uma leitura cuidadosa de tais documentos. Nesse sentido, é expresso uma falta de compromisso de interpretar esses documentos e realizar a apropriação do que está posto na política em tempo integral do Recife para os anos iniciais.

Desse modo, podemos apontar que as gestoras das EMTIs, associam a função da gestão escolar, inicialmente, a um cargo administrativo, carregado de funções burocráticas, associando a isso um excesso de tarefas e acúmulo de funções. Entretanto, mais adiante é possível perceber que as mesmas afirmam se envolver nos aspectos pedagógicos das EMTIs, relacionando a importância do envolvimento de sujeitos no desenvolvimento das atividades nas unidades escolares.

Nesse sentido, apesar dos discursos das entrevistadas apresentarem aspectos de performatividade e gerencialismo (Ball, 2001; Oliveira, 2015), ao pontuar nas falas que há realização de reuniões e o envolvimento, por vontade própria das entrevistadas, nas atividades que não competem apenas ao gestor nas escolas, podemos perceber que há espaços para

resistência das entrevistadas, diante de um discurso que visa eficiência, controle e resultados (Verger e Normand, 2015).

Nas entrevistas percebemos também, algumas contradições, nas falas das gestoras entrevistadas como: a não realização da leitura dos documentos de tal política municipal, e um imaginário colonial em relação aos “alunos de escolas públicas”. Isso significa que os gestores estão carregados de uma cultura organizacional, “um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de comportar-se adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade” (Libâneo, 2012, p. 439). E neste sentido, as diretrizes da política municipal de educação integral exerce influência, verificada a partir das falas das gestoras na interpretação e tradução da política na prática das escolas.

5.2.3. Concepção de Educação Integral

No contexto sócio histórico do Brasil, as diferentes propostas que já se apresentaram na tentativa de ofertar educação integral/em tempo integral revelam que há diferentes concepções do que se entende por esse tema. Anísio Teixeira, um dos precursores da ideia de educação integral no país, promoveu a efetivação da educação integral, ainda que de forma restrita. Na década de 1950, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em Salvador), com uma proposta para além do contraturno. A proposta curricular visava uma formação para a sociedade e para o trabalho, incluindo atividades escolares e atividades diversificadas.

Para além da oferta de atividades diversificadas, há um discurso, também, que entende a educação em tempo integral como um direito, com a oferta de tempos e espaços de qualidade, para melhoria das condições do viver da população mais pobre no país (Arroyo, 2012). Segundo Moll (2012), o debate em torno da oferta de uma jornada ampliada ou educação em tempo integral envolve “[...] a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária” (p. 130).

Ao visualizar diferentes concepções de educação integral/em tempo integral na visão de teóricos da educação, pretendemos confrontá-las com falas das entrevistas, para compreender na visão das entrevistadas, quais as concepções presentes na política em tempo integral do município do Recife. Ao tratarmos da concepção da política municipal em tempo integral para os anos iniciais, um primeiro discurso que aparece nas falas das entrevistadas é associando a escola de tempo integral a um mecanismo de proteção da vulnerabilidade social.

O ensino integral, no sentido de que ele permite que o estudante passe mais tempo na escola e, com isso, levando em consideração também a questão da

vulnerabilidade social dos nossos estudantes. Ela traz um certo conforto para as famílias, não é? E para os próprios estudantes que vão ficar menos tempo, às vezes na rua. [...] Porque eles aqui recebem o lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde, então eles têm 3 refeições aqui garantidas pela escola. Então, **em relação a questão da vulnerabilidade social, a escola integral protege muito os nossos estudantes, né?** (Gestora 1).

Além de que a gente às vezes atende, tem uma clientela que precisa realmente de uma escola em tempo integral, até para ter um tempo maior, um tempo pedagógico e também não ficar à mercê de tempo ocioso, não é? Porque a gente sabe que **às vezes a família é muito vulnerável** (Gestora 2).

Esse discurso de tempo integral se confunde com o discurso de proteção social, como se a escola fosse um local de proteção e mecanismo de retirada das crianças da rua. Segundo Arroyo (2012),

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. [...] As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram (Arroyo, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a escola enquanto lugar que estabelece o convívio de sujeitos e estabelece a criação de relações sociais, deve ser um espaço que oferta condições favoráveis a um desenvolvimento humano digno, sadio, isso está associado a condições dignas de viver, com espaços propícios para esse desenvolvimento. Por isso, é compreensível nos discursos da entrevistada, a associação da oferta em tempo integral à proteção social dos estudantes.

Relacionados a esses espaços de convivências, questionamos as gestoras sobre como ocorre a relação escola e comunidade. Nas falas, revelam haver uma boa relação, afirmando não haver conflitos entre a escola e a comunidade.

A gente tem uma boa relação. **Essa comunidade, apesar de não ser uma comunidade tão calma assim, não é, mas a gente sabe que escola, de modo geral, é respeitada nas comunidades.** Quem trabalha na escola é respeitado (Gestora 1).

Eu acho muito boa. Muito boa, **a comunidade participa bem das nossas atividades.** Eu acho a relação com os pais muito boa. Com as mães, muito boa, não tenho problemas não (Gestora 3).

É boa, viu? **Nós não temos conflitos com a comunidade não.** É uma relação bem amistosa mesmo (Gestora 4).

Ressaltamos que as quatro escolas estão localizadas em áreas limítrofes do Recife, e atendem a uma parcela da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social, em realidades que se apresentam bem complexas. E apesar das entrevistadas afirmarem que há uma boa relação com a comunidade, havendo participação nas atividades escolares, com

relação ao uso dos espaços das unidades escolares pela comunidade, percebe-se nas falas, que os espaços são utilizados pela comunidade do entorno, porém, a utilização não possui relação com as atividades pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas.

Olha, **a gente tem a questão do PSE, né? Que é aquilo que o pessoal vem fazer aqui os trabalhos voltado à saúde da família, aqui dentro da escola** com as crianças, temos o conselho escolar. E por enquanto é isso (Gestora 2).

No momento **a gente tá com eleição de conselho escolar, é uma ação com a comunidade** (Gestora 3).

Todo o projeto que a comunidade tem ou todo o projeto que a comunidade está envolvida, geralmente é aqui dentro da escola. **Eles solicitam a escola para fazer reuniões, se for o caso de algum curso para dar, tudo eles pedem a escola, nós somos o espaço deles** (Gestora 4).

Em uma das falas aparece também o discurso sobre o direito à educação integral, como está colocado em Arroyo (2012), no sentido de compreender esses tempos-espaços como um direito educacional.

Dentro da escola ele vivência mais coisas, porque tem mais tempo. O do regular é só aquele tempo que é muito mal para o conteúdo regular. E o do **tempo integral não, ele tem mais tempo na escola, pode-se fazer outras dinâmicas, outras coisas, essa é a diferença**. E que talvez seja aonde eu acho que por isso é importante se ter mais escolas integrais[...] mas seria até uma questão de justiça, **direito, né?** Se um tem, porque os outros não podem ter? (Gestora 4).

Como afirma Arroyo (2012), é um direito à educação que está relacionado a uma forma de viver de modo mais digno, através do acesso a tempos espaços ampliados de educação que possibilitem um justo viver:

Os conteúdos, as didáticas, as avaliações terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar , ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos (Arroyo, 2012, p. 43).

Para relacionar esse justo viver a tempos e espaços escolares, é necessário repensar os conteúdos, didáticas e avaliações, para ofertar a formação integral e plena dos estudantes. É ir além da preocupação em se ofertar conteúdos e disciplinas, é possibilitar o direito ao conhecimento, cultura e valores. Neste sentido, questionada se a política municipal tem promovido a melhoria da qualidade da educação no município, nas falas das gestoras aparece um diferencial relacionado a autonomia na atuação da política.

Muito, a gente percebe. A gente percebe pelo interesse da criança, a gente percebe pelo rendimento, a gente percebe pela satisfação dos pais. **Eu acho que tem um diferencial muito grande** (Gestora 2).

Eu acredito que sim, eu considero sim. Dentro da minha escola eu considero que sim, né? Como a gente tem 4 escolas funcionando de forma diferente né, cada uma com sua autonomia de funcionamento diferente. **Na minha escola sim, eu acredito sim** (Gestora 3).

Com relação a visão das técnicas, a educação integral deve proporcionar uma formação integral dos estudantes. Inclusive em uma das falas, é apontado a criação dos Núcleo das EMTIs, como forma de compreensão do conceito de escola integral.

Eu acredito que o núcleo, a criação de um núcleo, a ideia de criar esse núcleo, desse acampamento específico das escolas integrais, ela acabou trazendo uniformidade para o trabalho voltado nas escolas integrais de anos iniciais, o que **foi um benefício para a rede, principalmente pela questão do conceito da escola integral, de compreender qual é o princípio da escola integral, não só o aumento de carga horária** (Técnica 1).

No entanto, a proposta curricular do município apresenta contradições em relação à organização curricular, que tem por base a BNCC (Brasil, 2017). E apesar da criação da BNCC ser prevista na LDB promulgada em 1996, o documento tem como uma problemática o contexto de sua formulação e aprovação, que ocorreu sem a participação social e envolveu uma grande pressão por parte do empresariado no país (Vitoretto, 2022).

A gente **tem a BNCC, como o documento base maior da rede e a partir dele vem toda a política de ensino da própria rede**, é todo baseado em cima da BNCC (Técnica 1).

E a gente tem **a política de ensino da rede municipal que ela tem como base a BNCC** (Técnica 2).

Quando questionadas sobre qual o documento que orienta a política municipal em tempo integral, o principal documento citado foi a BNCC. E aparece nas falas que não são apenas nas EMTIs, mas em toda a rede de ensino, visto que atualmente a BNCC: “é o recurso norteador dos currículos das escolas de todo país” (Vitoretto, 2022).

[...] porque a escola de tempo integral na verdade, ela, ela tem o tempo integral para que a formação do estudante ela seja integral, né? O objetivo é esse. Então, essas disciplinas, essas **atividades complementares, que são trabalhadas, que fazem o complemento**, né? Da formação do estudante, ela faz um diferencial do que é ofertado ao aluno da escola regular, que trabalha, que está lá estudando um turno (Técnica 2).

Vale ressaltar como esse discurso das atividades complementares que vem da BNCC se reproduz na fala das técnicas como vontade de verdade (Foucault, 1996). Não é um currículo integrado no sentido definido por Davini (1983), “as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características sócio culturais do meio em que este processo se desenvolve” (p. 284). É como

se fossem coisas separadas, tempos e espaços distintos. E ainda, destacamos que na política municipal, as escolas se organizam se orientando pelas normativas do município, sendo possível pontuar que a gestão escolar possui autonomia na organização curricular, podendo atuar dentro do que é proposto pela Secretaria.

[...] as crianças entram de 7 e meia, aí assim, **a princípio a gente fragmentou o horário de lanche**, tipo a gente fazia, eles desciam gradativamente para lanche, mas a gente via que terminava um pouco tarde. Aí, quando chegava na hora do almoço, que era meio-dia, eles ficavam sem fome. [...] **a gente transformou a merenda da manhã num café da manhã. Então, eles chegam de 7 e meia eles lancham, né, ou tomam café e sobe e só desce meio-dia para almoçar aí, de fato, isso começou a funcionar, [...] E aí, a gente continua fazendo assim**, então a gente pega de 7 e meia quando dá 3 horas, aí eles 3, 3 e 15, eles descem para lanche e depois vão embora, que é 3 e meia que eles largam (Gestora 4).

Dentro do que é proposto pela política de educação municipal, os estudantes têm a oferta de uma refeição e dois lanches. Entretanto, em uma das escolas, ao perceber que tal dinâmica não funcionou muito bem, foram realizadas transformações na hora da oferta de um dos lanches. As escolas passaram a se organizar de acordo com as necessidades e realidades de cada uma.

No tocante ao currículo, há ênfase maior nas disciplinas do currículo comum, como português e matemática, fato que está relacionado com o discurso da NGP (Villani e Oliveira, 2018).

Em relação ao currículo da rede, a gente é, tanto os componentes, **língua portuguesa e matemática, por serem mais extensos, eles têm uma ampliação maior, tanto de carga horária, como de conteúdos trabalhados**. Os de história, geografia, ciências, eles têm, eles têm é um pouco mais enxuto, mas sempre direcionados, principalmente o de história e de geografia, para a realidade de Recife, a história, a história do Recife, a geografia do Recife, sempre direcionada. (Técnica 1).

Ainda que o currículo apresente uma ênfase na oferta de português e matemática, tanto de carga horária, quanto de conteúdos trabalhos, verifica-se que, dentre os componentes, se destaca a valorização do componente curricular Artes, algo que não acontece com o componente de Educação física, por exemplo.

O componente de arte, ele é um componente que, ele é amplo também, por causa dos eixos, que a gente sabe que arte nós temos mais de um eixo, é um componente amplo. E no caso da parte diversificada das escolas integrais, aí ele também é direcionado a partir tanto dos estudos atuais, quanto das ementas, que agora está sendo, como eu tinha dito antes, está sendo reestruturado, não é? Está sendo revisitada (Técnica 1).

Quando questionadas sobre a política municipal em tempo integral, percebemos nas falas das entrevistadas, discursos de *entusiastas* da política. Nos trechos é apontado que a política propicia um desenvolvimento pedagógico e emocional, considerada uma boa proposta.

Acho que pontos positivos é saber que a criança está num ambiente que ela vai ter mais condições de se desenvolver em tudo, **questão pedagógica, emocional** (Gestora 2).

Eu acho que **é uma proposta muito boa, que a gente percebe os avanços dos estudantes**. A gente vê que **a escola em tempo integral ela proporciona mais tempo pedagógico para a criança**. E automaticamente a gente vê que muda muito a rotina, tanto das famílias, como das crianças e o avanço pedagógico mesmo (Gestora 2).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), os entusiastas são aqueles atores que acreditam que a política os possibilitou se envolver com os estudantes de forma que os propicia desenvolver um trabalho criativo e produtivo. As entrevistadas acreditam que estão fazendo um trabalho diferenciado por meio da política de educação municipal. Interessante pontuar também na fala de uma das gestoras que, além da proposta pedagógica, é apontada também uma ampliação do currículo.

Não é só oportunizando a criança a ficar numa carga horária a mais na escola, mas que a criança tem a **oportunidade de ter uma ampliação do currículo** regular, por exemplo, português, quando eles têm português de manhã, à tarde ele tem a diversificada de comunicação e linguagem, que é subdividida em **musicalização e letramento literário**. Então assim, é uma **ampliação curricular, uma ampliação cultural**, né? Para as crianças. E eu avalio que realmente é **um privilégio** de uma criança estar numa escola em tempo integral (Gestora 3).

Em um primeiro ponto, na fala da gestora é apontado que há **oportunidade de ter uma ampliação do currículo** regular, como por exemplo: pela manhã é oferecido português, à tarde, a diversificada “comunicação e linguagem” se subdivide em musicalização e letramento literário. Desse modo, como afirma Arroyo (2012), essa proposta de educação em tempo integral novamente relaciona o direito à apropriação de outros saberes e vivências, e todo modo, ao oferecer a parte diversificada de comunicação e linguagem, que é subdividida em **musicalização e letramento literário**, ainda sim a proposta oferece uma **ampliação curricular, uma ampliação cultural**.

Mas é possível pontuar também, a partir de algumas falas, discursos de *críticos* às políticas. As gestoras identificam as ausências de saberes na proposta curricular da política. Como uma delas cita a oferta reduzida, destacando que ainda falta trabalhar alguns componentes, como teatro, para uma ampliação de repertório cultural.

Em relação **ao currículo**, a grade curricular, eu creio que faltam algumas coisas[...] Não é sobre a necessidade que a gente sente na nossa escola de que não fique, apenas é engessado entre as próprias professoras, a questão de, dessas cadeiras eletivas ou então de atividades extracurriculares? Porque eu penso eu, que se uma escola se propõe a ser em tempo integral, ela **precisa também ofertar, sei lá, educação física, teatro, música, sei lá, outras coisas**[...] (Gestora 1).

Complementando essa visão, outra gestora também aponta a questão da ausência do profissional de educação física, para o ensino de saberes e atividades voltadas para o desenvolvimento corporal.

[...] por exemplo, se for música, para ministrar a música, música propriamente dito teria que ser um professor de música mesmo, né, musicista. [...] **Educação Física a gente precisa de um professor de educação física, né? Porque eles colocaram no currículo a educação física para fundamental um, mas nós não temos professor de educação física, porque mesmo sendo polivalente, educação física já vai um pouco mais além, né?** (Gestora 4).

Uma contradição apontada na fala das gestoras é relacionada a oferta de ensino das unidades escolares, pois ainda que tais escolas sejam nomeadas de *tempo integral* de anos iniciais, três unidades ofertam outras modalidades de ensino.

Temos 10 turmas. Só que em tempo integral a gente só tem 8[...] Porque as outras 2 turmas não são em tempo integral. É educação infantil, grupo 4 e 5, um pela manhã e outro à tarde (Gestora 1).

[...] 11 são de horário integral e uma é correção de fluxo, que fica só pela manhã (Gestora 3).

[...] porque tem o sexto ano que não é integral, né? (Gestora 4).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), os *críticos*, podem ser, muitas vezes, silenciados, pois as críticas tornaram-se menos evidentes, porém, contribuem para o trabalho da política e sua interpretação. Nesse sentido, a política envolve tanto o currículo, quanto o contexto material que envolve profissionais e espaços e recursos. Desse modo, podemos apontar que a Prefeitura da cidade do Recife tem investido em recursos materiais, e esse ponto está bem avaliado entre as entrevistadas, exceto os espaços para prática de educação física, já que apenas uma das escolas possui quadra. A mesma coisa acontece no caso dos profissionais, em que nos espaços não há presença de profissionais de educação física, para o direcionamento de atividades.

Um ponto negativo é que, na política municipal em tempo integral ainda há docentes que atuam por meio de contrato de trabalho, e em termos de valorização docente, isso é um retrocesso, pois o contratado não faz jus a diversos direitos que possuem os docentes efetivos.

O currículo tem algumas contradições, as atividades complementares que são ofertadas no contraturno nas escolas se orientam pela Parte Diversificada da BNCC (Brasil, 2017), isso não significa que não vem sendo ofertado um currículo integrado (Teixeira, 1989; Davini, 1983), como demonstrado na fala das entrevistadas. O fato do currículo da rede municipal seguir as orientações da BNCC e ter como uma das preocupações centrais os resultados, demonstra que está articulado a um discurso alinhado à Nova Gestão Pública, ou seja, ao neoliberalismo (Oliveira, 2015).

Por outro lado, Arroyo (2012) chama atenção para ultrapassar esse paradigma e compreender a escola como espaço de tempos e vivências, com direito uma estrutura física, recursos materiais, mas, sobretudo, com gente, com histórias, com saberes, diferentes experiências que possam possibilitar outras formas de se experienciar a educação.

O direito mais básico do ser humano é o viver. Quando esse direito é negado, todos os outros são. [...] O que esses programas trazem de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar é reconhecer que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo (Arroyo, 2012, p. 41).

Em Recife, ainda a organização do tempo não possibilita outras vivências que consideram as questões das culturas corporais. Além disso, a escola de tempo integral funciona como escola de turnos que, em certa medida, perdeu o significado político. Como afirma Arroyo (2012): “Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação” (p. 33).

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero ‘atendimento’, com sentido limitadamente a assistencialista, ou em mero ‘consumo’, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de ‘mercado’. A relação educativa implica referências comuns entre os que ensinam e os que aprendem, legitimidade dos que ensinam, pertencimento dos que aprendem, e a ocupação desses postos sempre se dá por um direito, afirmando socialmente em alguma instância (Cavaliere, 2009, p. 58).

Para isso, as entrevistadas perceberam os limites da educação em tempo integral, em sintonia com Arroyo (2012), que afirma ser necessário superar dualismos para que a política em tempo integral se consolide:

Superar dualismos. Os turnos extras avançam nesses compromissos com a educação integral, porém, com frequência, caem em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar. Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos antipedagógicos a serem superados (Arroyo, 2012, p. 45).

Enquanto houver uma fragmentação dos tempos e espaços não se estará avançando no debate da educação em tempo integral como possibilidade de direito a uma educação de qualidade, tampouco a oferta de uma educação em tempo integral que possibilite novas e ampliadas vivências. O autor aponta a importância de se discutir concepções de educação em tempo integral, reconhecendo-a como um direito a tempos, espaços e novas experiências educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos trajetos percorridos na feitura desta dissertação, em muitos trechos aconteceram encontros e desencontros. Na construção dessa pesquisa houveram dificuldades, mas também podemos contar com o auxílio de muitos recursos que facilitaram a realização do nosso trabalho. Na tentativa de responder a problemática desta pesquisa mapeamos a trajetória dos caminhos percorridos, numa tentativa de poder situar a política educacional da cidade do Recife. O que podemos aqui inferir, é que o processo de atuação de políticas é, como afirma Ball (2016), bastante complexo porque as políticas possuem trajetórias, muitas vezes, imprevisíveis e de alcances impensáveis. Os contextos podem facilitar ou limitar a atuação. Os “atores” desempenham seus papéis de acordo com o seu posicionamento dentro da política, mas é possível que as culturas profissionais, seus valores e experiências propiciam movimentos autônomos desses atores, já que uma política pode ser recriada em seu processo de atuação.

No contexto de criação da política de educação municipal das escolas em tempo integral de anos iniciais do ensino fundamental, podemos observar que, das quatro unidades escolares que a compõem, atualmente, das EMTIs, três delas são oriundas de experiências anteriores. Isso significa que as escolas de anos iniciais não foram priorizadas, tendo em vista que houve maior ampliação dos anos finais.

Atualmente, a gestão municipal com a criação do Núcleo das EMTIs se voltou para um trabalho direcionado a essas escolas, mas que apresenta em um cenário complexo, pois o Núcleo que realiza as atividades direcionadas as EMTIs, não responde diretamente a Gerência Geral de Educação Integral, lotada da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica. O Núcleo responde a GALEIAI, que direciona suas atividades aos anos iniciais e educação infantil. O fato de haver um organograma da Secretaria de Educação no site da prefeitura e não incluir o Núcleo das EMTIs revela que as escolas em tempo integral de anos iniciais não possuem um “lugar” nesse contexto, sendo essa ausência um sintoma.

Outro fator é que existem duas outras gerências de tratam de educação integral, segundo o organograma oficial da prefeitura: Gerência Geral de Educação Integral e Gerência de Anos Finais e Educação Integral. Entretanto, as duas gerências tratam apenas dos anos finais do ensino fundamental, segundo informações que nos foram repassadas entrevistadas. O Núcleo das EMTIs está subordinado à Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação infantil e Anos Iniciais, e apesar de haver, segundo as técnicas comunicação desta gerência com a outra Gerência Geral de Educação Integral, as atividades das EMTIs são acompanhadas exclusivamente pela Núcleo das EMTIs.

Essa forma de organização está inserida em um contexto político no qual a gestão municipal tem se voltado para um discurso fortemente gerencialista, orientado pela Nova Gestão Pública na busca por eficiência e resultados. Tais aspectos influenciam fortemente os conteúdos curriculares e as condições de trabalho nas escolas.

As entrevistadas revelam aspectos relacionados à precarização do trabalho docente, com regimes de trabalho por contrato, adicional de localização, que não é acrescido no salário, sendo este só de gozo das efetivas, apesar das contratadas cumprirem a mesma jornada de trabalho e desempenharem as mesmas funções.

A prefeitura possui uma escola de formação de professores e oferta periodicamente formações para todas as docentes, entretanto, os temas não estão relacionados à educação integral. Mas as formações voltadas à educação integral são de competência do Núcleo das EMTIs, que desenvolvem as formações dentro das unidades escolares, sendo exclusivas para as docentes das EMTIs. São oferecidas formações a partir de empresas privadas (envolvendo a compra de materiais para as escolas).

O currículo e a concepção de educação integral possuem como referência unicamente na BNCC (Brasil, 2017), documento carregado de contradições, reconstruída em contexto do Golpe de estado que incorporou diversas tendências, com predomínio do setor empresarial na sua formulação, por não incluir a sociedade civil na sua formulação. As escolas se orientam pela Parte Diversificada da BNCC (Brasil, 2017), isso significa que não vem sendo ofertado um currículo integrado (Teixeira, 1989; Davini, 1983), demonstrado na fala das entrevistadas. Tanto a parte comum do currículo na política do Recife para as EMTIs, quanto a parte do contraturno, nomeada como parte diversificada, se baseiam na BNCC: pela manhã são ofertadas as disciplinas regulares: português, matemática, arte, educação física, ciências, história e geografia e, no período da tarde, são oferecidas as chamadas atividades complementares. Não exploramos, em nossa pesquisa como se deu a escolha de tais atividades, tampouco é apresentado nos documentos da rede que regem a política.

Entretanto, apesar da matriz curricular apontar que há a oferta de educação física, foi constatado nas visitas aos espaços das unidades escolares que não há a presença de professores de educação física para ministrar aulas. Também não há registro de outros profissionais para o aprofundamento de aspectos culturais, como profissionais de música, já que há a oferta de musicalização e letramento literário no contraturno. Das quatro EMTIs apenas uma possui quadra, e ainda sim é usada apenas para atividades recreativas. O que revela que aspectos relacionados à cultura corporal não são prioridade da política em tempo integral de anos iniciais do Recife.

Nas falas das gestoras, verificamos que as mesmas compreendem que vivenciam um contexto de privilégio, em detrimento das outras escolas da rede regular de ensino, isso porque ainda existem limitações ao que é considerado direito à educação, como apontou Arroyo (2012). Para elas, os sintomas desse privilégio estão na existência de Grupos de trabalho, com acompanhamento para orientação de atividades, o acompanhamento de uma técnica para cada escola, já que são quatro unidades, além de eventos voltados para a educação integral e as formações de educação integral realizadas exclusivamente para as docentes das EMTIs.

Um aspecto positivo é que, de acordo com o que foi afirmado pelas entrevistadas, a rede de ensino municipal do Recife está investindo em infraestrutura, na oferta de materiais e recursos de qualidade, não apenas para as EMTIs, mas para todas as escolas da rede. Entretanto, em relação às unidades prediais, como foi afirmado nas entrevistas, o município ainda possui “casas adaptadas”, que não possuem uma estrutura que propicie o desenvolvimento de atividades, porém todas as quatro EMTIs passaram por uma requalificação predial.

De acordo com as falas das entrevistadas podemos afirmar, certo modo, que as entrevistadas são “performadas”, pelos lugares que ocupam na política, quando acreditam que a política vem melhorando a qualidade da educação no município ou acreditam na função que desempenham, expresso pelos seus discursos. Entretanto, há momentos, apontados nas falas das entrevistas, em que há críticas do que vem sendo proposto pela política municipal, como afirma Ball, Maguire e Braun (2016), seus valores e experiências propiciam movimentos autônomos desses atores. Um dos pontos é quando citam que a proposta das formações para educação integral não é suficiente para o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas ou quando revelam que há falhas na proposta curricular, como a ausência de professores específicos para ministrar determinados conteúdos, educação física e música.

Em suma, é possível apontar que, de acordo com o que é citado nas falas das entrevistadas e na análise do histórico e dos textos da política municipal do Recife, que pode haver uma tentativa de se fazer uma política em tempo integral no município do Recife, mas ela ainda não se efetivou de fato. Os textos políticos não apontam uma concepção de educação integral, se referem, em resumo, a diretrizes e funcionamento das unidades de ensino e função dos atores que participam da política nas escolas. A matriz curricular tem por base apenas a BNCC (Brasil, 2017), que possui fortes críticas desde a sua criação, pois também não possui uma concepção de educação integral associada a proporcionar experiências de outras vivências e saberes, sendo essencialmente conteudista. Outro fator importante é que as escolas participam de avaliações, o que por si só não representaria uma problemática, porém de acordo com o que é apontado pelas entrevistadas durante o período em que as avaliações são realizadas todo o

trabalho pedagógico é redirecionado para preparar os alunos para participar desse processo. Não há continuidade ou não é priorizada a proposta pedagógica das escolas, a busca por resultados se demonstra mais importante que o processo de aprendizado, nesse contexto.

Desse modo, esperamos que o nosso trabalho tenha realizado a análise da trajetória da política educacional e um panorama da política em tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal do Recife. Acerca do tempo de execução de nossa pesquisa e na intenção de atender nossos objetivos não pudemos adentrar em outros aspectos relevantes da política de educação municipal. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa traga contribuições para realização de futuras pesquisas que possam abordar outros aspectos da atuação da política de educação municipal em tempo integral, com foco na atuação docente, de estudantes ou na discussão do currículo, o que não foi possível fazer ao longo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosevanya Fortunato de. *A educação integral em Jaboatão dos Guararapes: contextos de uma política pública educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) UFRPE/Fundaj, Recife - PE. 2017.

AMADO, João. Estratégias gerais de investigação; natureza e fundamentos. In: *Manual de investigação qualitativa em educação*. (Org. João Amado). Imprensa da Universidade de Coimbra: 2017.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. In: *Manual de investigação qualitativa em educação*. (Org. João Amado). Imprensa da Universidade de Coimbra: 2017.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (Org. Jaqueline Moll et all.). Porto Alegre: Penso, 2012.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29) *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). 2016.

AZEVEDO, Fernando. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). *Revista Histedbr on-line*, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez, 2006a.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: *Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball*. By Routledge 270 Madison Ave, New York, NY, 2006b.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564. 2005.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Z. J; RODRIGUES, C. M. L. Construção e desconstrução da política de indução do tempo integral no ensino fundamental. *Jornal de Políticas Educativas*. V. 14, n. 48. Novembro de 2020a.

BARBOSA, Z. J; RODRIGUES, C. M. L. Controvérsias do programa novo mais educação: contexto de formulação e interpretações na escola. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 13, n. 2, maio/ago. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF. MEC: 2017.

BRASIL. Maioria dos professores brasileiros tem contrato de trabalho por tempo indeterminado. *Gov.br*, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/maioria-dos-professores-brasileiros-tem-contrato-de-trabalho-por-tempo-indeterminado>>. Acesso em 23 de abril de 2024.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. *Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora - MG, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63. abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paideia*, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>.

COELHO, L. C. da C. História(s) da educação integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, no. 80, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da; EÇA, José Lucas Matias de; PEDRO, Joilson Batista de São. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise das competências gerais. *Revista Cocar*. V.16 N.34. p.1-21. 2022.

DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. *CADRUH* - Texto Apoio, Brasília, p. 281-289, 1983. Disponível em: <http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11340/curriculo_integrado_0.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2024.

FERREIRA, Ruttany de Souza Alves. *O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB*. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). UFRPE/Fundaj. Recife - PE, 2018.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, Lília Sizanowski. *Concepção sobre educação em tempo integral na perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba - PR, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. (org. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. (Org. MOLL, Jaqueline et al.). Porto Alegre: Penso, 2012.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a organização da Cultura*. Ed. Civilização Brasileira SA. Rio de Janeiro – RJ. 4ª Edição. 1982.

HERNANDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalhos*. Ed. Artes Médicas, 1998. 5 ed. Porto Alegre.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

LUCK, Heloísa. Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar. In: *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. (Org. Heloísa Luck). Curitiba: Editora Positivo, 2009.

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

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, e173480. 2017.

MAINARDES, Jefferson, MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MEDEIROS, Elizabeth Oliveira de. *A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2016.

MELO, Noélia Carolina Silva de. *Fundamentos e concepções do projeto intermunicipal de escola de tempo integral: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife - PE, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In; *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (Org. Maria Cecília de Souza Minayo et all.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (Org. Jaqueline Moll et all.). Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. *Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: os impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RG, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PAIVA, Flávia Russo Silva. *Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa - MG. 2013.

PAOLIS, Marcela. *Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2018.

PEREIRA, Sarah Porto da Paixão Barbosa. *O professor comunitário do Programa Mais Educação: Diretrizes e práticas*. TCC (Monografia) Pedagogia – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RECIFE. Prefeitura do Recife. Decreto Nº 27.717 de 03 de fevereiro de 2014. *Lex*: Institui o Programa das Escolas Municipais em Tempo Integral, e dá outras providências. Recife/PE. 2014.

RECIFE. Prefeitura do Recife. Portaria Nº 2103 de 27 de dezembro de 2019. *Lex*: Dispõe sobre o funcionamento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral - Anos Iniciais e dá outras providências. Diário Oficial. ANO XLVIII nº 154. Recife/PE, 2019.

RECIFE. MenteInovadora. *Portaldaeducação.recife.pe.gov.br*. Disponível em: <<http://www.portaldaeducação.recife.pe.gov.br/groups/menteinovadora>>. Acesso em 23 de abril de 2024.

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

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Processos de Privatização da Educação Pública: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 30, No. 83. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.166, p.435-462. 1989.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

VILLANI, Maria Luisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

VITORETTI, Guilherme Bernardo. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação*. Guilherme Bernardo Vitoretti [et. al.]. – Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

ZICK, Greicimára Samuel do Nascimento. *Experiências e desafios da proposta do Mais Educação na perspectiva da educação integral em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim/RS*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim - SC, 2017.

APÊNDICE A - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/ FUNDAÇÃO JOAQUIM
NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES (MESTRADO ACADÊMICO)**

Termo consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) participante,

A pesquisadora Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira, estudante de mestrado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, está realizando sua pesquisa de mestrado, nas escolas de educação em tempo integral, de anos iniciais do ensino fundamental, no município do Recife-PE.

Para tanto, necessitará realizar entrevistas, observação e registros fotográficos nos espaços objeto deste estudo. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causam nenhum risco, incômodo ou desconforto para os(as) participantes, ao longo da investigação. Essas observações têm sido registradas em gravações de áudio, fotografias e caderno.

Para a divulgação da pesquisa é necessária a autorização dos participantes para a apresentação dos registros coletados em eventos acadêmicos como: congressos, seminários e aulas com a finalidade científica e educativa.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância tanto no campo teórico, como para compreender a política pública municipal para a educação em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segue abaixo a autorização para preenchimento. Esperamos contar com a colaboração de todos e estamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira - Pesquisadora responsável
Fone: (81) 994481387

Eu declaro ter sido informado sobre a pesquisa e autorizo a pesquisadora responsável Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira a apresentar gravações de áudio, fotografias e registros em caderno sob minha responsabilidade em eventos da escola e eventos científicos e acadêmicos, como apresentações em congressos, seminários e eventos com o intuito educativo fora da unidade escolar.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, diretora da escola _____, autorizo a realização da pesquisa com o título: **Um estudo da política educacional em tempo integral de anos iniciais do ensino fundamental no Recife a partir das contribuições de Stephen Ball**, pela mestrandia Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira, 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 os processos de interpretação e tradução dos atores em uma escola municipal do Recife na política de tempo integral para os anos iniciais 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. 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 cause constrangimento ou exposição indevida aos envolvidos. 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.

Recife, ____ de _____ de 2023.

Gestor(a) da Instituição

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - EQUIPE GERÊNCIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA - EQUIPE GERÊNCIA

Nome completo:
Sexo: (☐) Masculino (☐) Feminino
Idade:
Função:
Quanto tempo na função:
Quanto tempo atua na educação:
Situação: (☐)Efetivo/a (☐)Contrato
Carga horária diária:
Naturalidade:
Cor/raça: (☐)Branco (☐)Pardo (☐)Preto (☐)Amarelo (☐)Indígena

● Relação do trabalho docente:

1. Quantas horas diárias o docente da escola em tempo integral atua na unidade em que leciona?
2. Caso o docente cumpra o horário integral na escola de tempo integral, como se divide suas atividades durante o tempo de trabalho?
3. Qual é a relação de trabalho que os docentes e gestores das escolas de tempo integral possuem, efetivos ou contratados?
4. É ofertada formação para os docentes na escola de tempo integral? Se sim, com que periodicidade?
5. As formações ofertadas estão relacionadas com o tema da educação integral? Se sim, como são?
6. Onde ocorrem essas formações? Em quais espaços? Existe um local específico para que isso ocorra? Como o docente se desloca até esse local?
7. As formações são obrigatórias? Como é computada a carga horária docente?
8. Há outras formações que tratem de outros temas? Quais?
9. Qual o valor da remuneração do professor que atua na escola de tempo integral de anos iniciais do ensino fundamental? Difere dos docentes das escolas de tempo regular dos anos iniciais?
10. Caso haja docente em regime de contrato, a remuneração difere do valor do professor efetivo?
11. Caso haja docente em regime de contrato, qual a vigência?

12. O docente tem que prestar conta do planejamento de aulas para a secretaria? Como isso ocorre? Com que frequência?

- Concepção de educação integral para os anos iniciais do ensino fundamental no município:
 1. O município possui algum documento normativo próprio que oriente o currículo de tempo integral das escolas de anos iniciais do ensino fundamental?
 2. O município se orienta por algum documento legal nacional para formação do currículo das escolas de anos iniciais do ensino fundamental? Se sim, qual(ais)?
 3. Como está organizado esse currículo?
 4. Como as duas gerências (anos iniciais e educação integral) se relacionam/comunicam entre si para dar conta desse currículo nas escolas? Há reuniões? Com que periodicidade? Se comunicam de outra forma, como?
 5. Como a secretaria se relaciona com as escolas?
 6. Há alguma diferença nas orientações da escola de tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental para as outras escolas de anos iniciais no município?
 7. Como se deu o processo de escolha de tais escolas para se tornarem de tempo integral?
 8. Há quanto cada escola de tempo integral atua nesse formato? Como se deu a implementação do tempo integral?
 9. A infraestrutura das escolas de tempo integral difere das escolas de ensino regular dos anos iniciais do ensino fundamental?
 10. Como avalia a condição dos espaços, mobiliários, equipamentos e materiais para o desenvolvimento das atividades?
- Prática docente:
 1. Como o docente realiza o planejamento de aula dele?
 2. As atividades realizadas pelos docentes seguem as orientações do currículo de tempo integral para as escolas de anos iniciais do ensino fundamental?
 3. Para realização das atividades na escola, gestores e professores recebem alguma orientação ou formação específica para realização das atividades na escola de tempo integral?
 4. Como a secretaria avalia/acompanha o planejamento das atividades docentes?
 5. Os docentes têm autonomia para realizar suas atividades?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA - Gestor

Nome completo:
Sexo: (☐) Masculino (☐) Feminino
Idade:
Função:
Quanto tempo na função:
Quanto tempo atua na educação:
Situação: (☐)Efetivo/a (☐)Contrato
Carga horária diária:
Naturalidade:
Cor/raça: (☐)Branco (☐)Pardo (☐)Preto (☐)Amarelo (☐)Indígena

1. Há quanto tempo trabalha em escolas de tempo integral? E no Recife?
2. O que levou você a trabalhar na escola de tempo integral?
3. Como é a rotina/cotidiano na escola? Em termos de organização, como ocorre?
4. Quais são os documentos que orientam as escolas em tempo integral de anos iniciais?
Os nacionais e municipais?
5. Você realizou a leitura desses documentos, quais?
6. Mais alguém da equipe escolar realizou a leitura, quem (supervisor, docente)?
7. Qual a sua interpretação sobre o que dizem esses documentos?
8. Como você avalia a diferença entre o ensino regular e o de tempo integral para os anos iniciais no município?
9. Como se dá a organização curricular dessa instituição?
10. Há continuação das atividades do turno regular para o contraturno? Como ocorrem?
Como as atividades se dividem?
11. Como se dá a atuação docente no desenvolvimento dessas atividades?
12. A secretaria de educação do município oferece suporte a escola de tempo integral?
Como funciona?
13. Como se dá a relação com a Secretaria de educação? Há oferta de formações? Como ocorrem? Com que periodicidade? Em quais espaços?
14. As formações ofertadas se relacionam com o tema da educação integral? São trabalhados outros temas, quais?
15. As formações são obrigatórias? Como é computada a carga horária? Quem participa das formações?

16. Você considera as formações satisfatórias? Considera que contribui para o desenvolvimento das atividades na instituição, porque?
17. Como é a relação da escola com a comunidade?
18. Existe alguma ação desenvolvida junto a comunidade? Qual?
19. Quais são os desafios em relação ao seu trabalho aqui nesta escola de tempo integral?
20. Quem participa da equipe gestora?
21. Qual o valor do seu salário bruto/remuneração? Se sente satisfeito(a) com esse valor?
22. Como você desenvolve sua função aqui na instituição?
23. Como ocorre a atuação da supervisão?
24. Como ocorre a atuação do docente?
25. O docente possui autonomia para desenvolver suas atividades?
26. Como se dá sua relação com os demais profissionais da escola? Há interação entre os sujeitos da instituição?
27. Há interação entre os sujeitos que desempenham a função docente na escola? Como isso ocorre?
28. Na sua concepção existem diferenças para os alunos entre a escola de turno regular e a de tempo integral?
29. Quais são os momentos coletivos na escola (reuniões, formação, eventos, assembléias, etc)? Como é sua atuação nesses momentos?
30. Qual é a sua percepção sobre a política municipal de tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental?
31. Cite pontos positivos e negativos da proposta municipal?
32. Você tem interesse em permanecer na escola de tempo integral, porque?
33. Você considera que a política municipal de tempo integral anos iniciais tem promovido a formação integral dos estudantes, porque?
34. Você acredita que a proposta municipal tem contribuído para melhoria da qualidade da educação no município? Porque?
35. O que poderia melhorar o seu trabalho na instituição, que aspecto?
36. Seu desempenho é avaliado? E dos demais atores da escola?
37. Como avalia a condição dos espaços, mobiliário, equipamentos e materiais para desenvolvimento das atividades?
38. Como avalia a infraestrutura geral da escola em tempo integral de anos iniciais?

ANEXO A - DECRETO Nº 27.717 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2014**DECRETO Nº 27.717 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2014.**

EMENTA: Institui o Programa das Escolas Municipais em Tempo Integral, e dá outras providências.

O PREFEITO DO RECIFE, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 54, VI, alínea a, da Lei Orgânica do Município do Recife, DECRETA:

Art. 1º O Programa Municipal de Educação Integral - PMEI, vinculado à Secretaria de Educação, tem por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino fundamental nos anos finais na Rede Municipal de Ensino do Recife-RMER, assegurando a criação e implementação das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs.

Art. 2º São objetivos específicos do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI:

I - participar da definição da política municipal de educação básica/ensino fundamental anos finais e gerenciar o processo de criação, sistematização e difusão de inovações pedagógicas e gerenciais;

II - gerenciar o processo de definição, institucionalização e funcionamento das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs associando a qualidade do ensino fundamental à inclusão social;

III - articular, apoiar e dar suporte à oferta e expansão de ensino fundamental em tempo integral para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife-RMER, que oferecem ensino nos anos finais;

IV - coordenar, acompanhar e monitorar a atuação das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs;

V - integrar as ações desenvolvidas nas Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs;

VI - articular o ensino fundamental, em gestão compartilhada com diferentes níveis da prefeitura, segmentos ou instituições especializadas, sempre de acordo com as demandas identificadas junto à sociedade civil e órgãos afins;

VII - promover e articular ações voltadas à elaboração dos planos de ação, projetos escolares e programa de formação continuada de docentes e equipe gestora, conforme demandas identificadas pelo programa;

VIII - integrar e disponibilizar, para a Secretaria de Educação e a sociedade civil, as informações das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs;

IX - supervisionar, por delegação, a execução de contratos de gestão, termos de parceria e convênios firmados pelo Município do Recife com entidades gestoras das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs;

X - promover a articulação dos projetos e ações no âmbito do programa e suas interfaces com outras Secretarias e órgãos municipais, fortalecendo estratégias de integração da Política Municipal de Educação;

XI - promover ações de estímulo à adoção e fortalecimento de parcerias entre instituições de ensino e pesquisa, empresas, organizações civis sem fins lucrativos, prefeituras e agências

nacionais e internacionais, favorecendo o intercâmbio do conhecimento e sua aplicação, visando apoiar oferta à expansão da educação básica de qualidade e inclusão social;

XII - promover e apoiar a implementação da concepção de gestão e pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs e o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de supervisão, acompanhamento e avaliação.

Art. 3º As escolas regulares de ensino fundamental anos finais incorporarão as inovações pedagógicas e gerenciais que forem produzidas pela rede de Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs.

Parágrafo único. O detalhamento, incluindo características, corpo docente, formação continuada, avaliação de desempenho, concepção pedagógica, concepção de gestão, e demais especificidades das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs serão objeto de ato normativo pelo Secretário Municipal de Educação.

Art. 4º É da competência do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI, em consonância com a legislação educacional vigente, elaborar e implantar:

I - diretrizes pedagógicas e gerenciais;

II - plano de ação do programa tendo como premissas o protagonismo juvenil, a formação continuada, a corresponsabilidade, a excelência em gestão e a replicabilidade;

III - projeto de formação continuada dos docentes, equipe gestora e demais funcionários tendo como princípios educativos a elaboração do projeto de vida dos estudantes, os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser, a educação interdimensional e a pedagogia da presença.

Art. 5º A estrutura funcional do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI será alocada ao quadro da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, composta por:

I - Gerente;

II - Coordenador Gestão Pedagógica;

III - Coordenador de Gestão Organização Escolar e Logística;

IV - Coordenador de Projetos, Avaliação e Monitoramento.

Parágrafo único. Será utilizada a estrutura administrativa e financeira da Secretaria de Educação e de seus órgãos vinculados para composição da equipe, para o suporte e apoio à execução do Programa.

Art. 6º O Programa Municipal de Educação Integral - PMEI terá um prazo de execução de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Decreto, devendo ser procedida, além de avaliações periódicas, uma avaliação do desempenho da equipe, decorridos os primeiros 12 (doze) meses de sua execução, para fins de ajustes que se façam necessários.

Art. 7º O gerente do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI apresentará plano de ação com detalhamento executivo, os projetos, as estratégias, produtos, atividades e cronogramas, estimativas de recursos e formas de organização, funcionamento, avaliação e controle de sua execução ao Secretário de Educação para validação.

Parágrafo único. O plano de ação, com detalhamento executivo constituirá a base para avaliação dos resultados da execução deste Programa.

Art. 8º As despesas com a execução do presente Decreto correrão a conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 9º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Recife, 03 de fevereiro de 2014.

GERALDO JULIO DE MELLO FILHO

Prefeito do Recife

RICARDO DO NASCIMENTO CORREIA DE CARVALHO

Secretário de Assuntos Jurídicos

VALMAR CORRÊA DE ANDRADE

Secretário de Educação

ANEXO B - PORTARIA Nº 2103 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2019

DIÁRIO OFICIAL

RECIFE, SÁBADO 28 DE DEZEMBRO DE 2019

ANO XLVIII Nº 154 PREFEITURA DO RECIFE

PORTARIA Nº 2103 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2019

EMENTA: Dispõe sobre o funcionamento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral - Anos Iniciais e da outras providências.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação vigente, considerando o disposto no art. 34, §2º, da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

RESOLVE:

CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS, DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E DE GESTÃO

SEÇÃO I DOS PRINCÍPIOS

Art. 1º As Escolas de Ensino Fundamental de Anos Iniciais, integrantes da Rede Municipal de Ensino do Recife, passam, gradativamente, a funcionar em tempo integral, em horário diurno, com base nos seguintes princípios:

I - éticos, políticos e estéticos, desenvolvidos em prol da justiça, solidariedade, respeito e apreço a tolerância, cultivo da sensibilidade, da racionalidade e da criatividade, valorizando as diferentes manifestações culturais em especial a cultura brasileira, nordestina e pernambucana na construção de identidades plurais em reconhecimento aos direitos e deveres da vida cidadã;

II - inovação em currículo, método e gestão, norteada pelos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e transcender;

III - excelência em gestão com a utilização de ferramentas direcionadas à melhoria dos resultados das aprendizagens dos estudantes em suas diversas dimensões;

IV - garantia de acesso mais justo e igualitário ao conhecimento e aos elementos da cultura, imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade de forma interdisciplinar;

V - promoção de ensino de qualidade, por meio de ações educacionais afirmativas que repercutam em aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal e social;

VI - desenvolvimento do potencial humano, formação cidadã para o usufruto dos bens sociais e culturais, contribuindo para a erradicação das desigualdades sociais;

VII - tratamento diferenciado ao que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação;

VIII - atendimento às necessidades e características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses;

IX - acolhimento, apoio e disseminação das experiências metodológicas desenvolvidas, reconhecimento e incorporação dos avanços observados;

X - protagonismo estudantil, considerando o estudante enquanto participe em todas as ações da escola e do seu projeto de vida;

XI - coresponsabilidade pela participação dos estudantes, família, comunidade escolar, aberta também à participação de instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, por meio de parcerias de modo que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, a melhoria dos resultados da escola e, por consequência, da educação;

XII - replicabilidade das inovações curriculares positivas, das experiências exitosas servindo de parâmetro para a expansão de novas escolas funcionarem no modelo de Escola em Tempo Integral, EMTIs;

XIII - formação continuada e em serviço, nas quais o educador encontra-se em permanente aperfeiçoamento profissional, comprometido com seu autodesenvolvimento.

SEÇÃO II

DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

Art. 2º A concepção pedagógica das escolas do Programa Municipal de Educação Integral - Anos Iniciais está fundamentada na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, contemplando os seus principais eixos: Escola Democrática, Meio Ambiente, Diversidade e Tecnologia, voltadas a promover o desenvolvimento integral do estudante, e abrange:

I - os Pilares da Educação para o Século XXI;

II - a Educação Interdimensional;

III - a Pedagogia da Presença;

IV - o Protagonismo Estudantil.

Art. 3º O desenvolvimento do processo educacional das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs visa formar o estudante autônomo, solidário e produtivo, mediante aquisição de conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, por meio de conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e tem por objetivos:

I - assegurar a excelência do ensino fundamental no âmbito do Município, contribuindo para a efetivação de uma educação de qualidade, pública e gratuita;

II - desenvolver estratégias educacionais voltadas à construção significativa das várias aprendizagens;

III - prover meios para a formação continuada e em serviço dos educadores e dos demais participantes do Programa Municipal de Educação Integral;

IV - estimular a formação do estudante enquanto sujeito protagonista de sua história por meio do desenvolvimento do Projeto de Vida;

V - utilizar as avaliações internas e externas, obedecendo às normas da Rede de Ensino Municipal como instrumento de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da gestão.

SEÇÃO III

DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO

Art. 4º A Gestão desenvolvida será pautada na concepção da responsabilidade colegiada, participativa, cooperativa e transparente, por meio de procedimentos que garantam a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios pedagógicos e administrativos, contribuindo para a autonomia da escola, assegurando o pluralismo de ideias, concepções e práticas pedagógicas.

Art. 5º. Constituem instrumentos de gestão das escolas do Programa Municipal de Educação Integral - Anos Iniciais:

I - termo de compromisso, de modo a prover meios para o desenvolvimento da educação de excelência;

II - plano de ação: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pela gestão escolar, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

III - programa de ação: documento a ser elaborado pelo professor, coordenador pedagógico, professor de biblioteca e AEE, com objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus estudantes, conforme o Plano de Ação estabelecido;

IV - guia de aprendizagem: documento elaborado semestralmente pelos professores e validado pela equipe gestora da escola com os estudantes e suas famílias, contendo informações acerca dos componentes curriculares, direitos de aprendizagem e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias, devendo permanecer exposto na sala de convivência da EMTI, para toda comunidade escolar;

V - agenda bimestral: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre a Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, por meio da Divisão de Anos Iniciais e as EMTIs, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação das Escolas e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

SEÇÃO I

DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Art. 6º A operacionalização do currículo ocorrerá de forma integralizada e diversificada, por meio de matriz flexível, composta da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, e se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores, equipe de gestão e de todos os membros da comunidade escolar, em todos os espaços e tempos da escola, com vistas à elaboração e execução do Projeto de Vida dos estudantes.

Art. 7º. A Matriz Curricular de Referência do Ensino Fundamental de Anos Iniciais será desenvolvida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, abrangendo a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada, conforme áreas de conhecimento e os seguintes componentes curriculares:

I - Base Nacional Comum Curricular:

- a) Línguas: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física;
- b) Matemática: Matemática;
- c) Ciências da Natureza: Ciências;
- d) Ciências Humanas: Geografia e História;
- e) Ensino Religioso: Ensino Religioso.

II - Parte Diversificada:

- a) Iniciação à Pesquisa Científica;
- b) Jogos Matemáticos;
- c) Ambiente e Saúde;
- d) Projeto de Vida;
- e) Tecnologia Educacional;
- f) Orientação de Estudos;
- g) Comunicação e Linguagem (contemplando Letramento Literário, Musicalização, Linguagens artísticas e Movimento).

Parágrafo único. As Atividades Complementares serão desenvolvidas pelos professores, considerando suas competências e habilidades com vistas à formação integral, os interesses dos estudantes e as necessidades da escola.

SEÇÃO II

DAS DEMAIS ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Art. 8º As práticas e vivências em protagonismo estudantil integram as demais áreas do desenvolvimento do currículo e compreendem a organização dos estudantes em Clubes Juvenis e escolha de Líderes de Turmas, por meio de processo democrático, observando a seguinte organização:

I - Assembleias de Líderes de Turmas:

- a) reunião dos Líderes de Turma com a finalidade de discutir sobre a dinâmica das turmas e da escola;
- b) atividades apoiadas e estimuladas pelos professores e equipe de gestão;
- c) deverão acontecer, prioritariamente, no intervalo do almoço.

II - os Líderes de Turmas serão eleitos democraticamente, com a finalidade de colaborar com a organização do espaço escolar, mediando ações favorecedoras das boas relações sociais e facilitando a comunicação entre os demais estudantes e a comunidade escolar.

Parágrafo único. A escolha dos Líderes de Turmas será coordenada pelo professor e apoiada pela equipe gestora.

Art. 9º Serão realizadas, nos primeiros dias de aula, atividades de recepção e acolhimento aos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com o objetivo de apresentar os ambientes da escola, fundamentos da organização escolar e práticas de boa convivência.

Parágrafo único. As atividades de acolhimento e de recepção aos novos estudantes deverão ser planejadas e executadas pelos estudantes já matriculados e que já vivenciaram o modelo de Escola em Tempo Integral, com o apoio e a participação direta da equipe gestora. As atividades deverão ser planejadas e realizadas pela equipe pedagógica com a participação dos estudantes.

Art. 10. Serão realizadas atividades de nivelamento para os estudantes que não tiveram assegurados os direitos de aprendizagem e que não apresentarem perfil de entrada adequado às aprendizagens esperadas ao ano de ensino que estiver cursando.

CAPÍTULO III

DO QUADRO DE PESSOAL, DA JORNADA DE TRABALHO E DO FUNCIONAMENTO

SEÇÃO I

DO QUADRO DE PESSOAL E SUAS ATRIBUIÇÕES

Art. 11. O quadro de pessoal das Escolas Municipais em Tempo Integral - Anos Iniciais será composto pelos seguintes cargos e funções:

- I - Diretor;
- II - Vice-Diretor;
- III - Coordenador Pedagógico;
- IV - Professor de Biblioteca;
- V - Professor Regente;
- VI - Professor da Sala de Recursos Multifuncionais;
- VII - Agente Administrativo Escolar;
- VIII - Agente Escolar;
- IX - Auxiliar de Serviços Gerais;
- X - Agente de Portaria;
- XI - Vigilante.

§ 1º A Equipe Gestora das Escolas Municipais em Tempo Integral - Anos Iniciais será composta pelas funções de Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico.

§ 2º Cabe ao quadro de pessoal descrito no caput deste artigo participar da elaboração do planejamento relativo às suas funções, em consonância com os princípios e concepção pedagógica do Programa das Escolas em Tempo Integral, constante também no Projeto Político Pedagógico da Escola, observando para o cumprimento comum a todos os ocupantes, as seguintes atribuições:

- I - realizar sua tarefa educativa de forma prática, criativa, estimulante e dinâmica;
- II - utilizar métodos e técnicas eficientes e diversificados que facilitem o desempenho das suas atribuições;
- III - requisitar o material e o espaço necessário ao desempenho das suas atividades, previamente planejadas e considerando as possibilidades e limites de atuação da escola;
- IV - ser assíduo e pontual às atividades do cotidiano escolar e demais atividades para as quais forem designados;
- V - cumprir integralmente os Planos de Ação, Programas de Ação, Planejamento e cargas horárias sob sua responsabilidade;
- VI - participar dos Conselhos e Plantões Pedagógicos, reuniões de pais e mestres e demais atividades programadas pela escola;
- VII - respeitar e fazer cumprir as instruções e diretrizes da Secretaria de Educação, bem como os acordos coletivos feitos pela escola.

Art. 12. São atribuições do Diretor e do Vice-Diretor, sem prejuízo de outras constantes em regulamentação da Secretaria de Educação:

- I - cumprir e assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife;
- II - administrar e representar a escola junto à Secretaria de Educação e demais instâncias que se fizerem necessárias;
- III - encaminhar os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios a qualquer autoridade ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, respeitando os prazos legais;
- IV - delegar atribuições, quando necessárias, à Coordenação Pedagógica, ao que lhe compete, e aos demais servidores, com vistas à maior eficiência dos serviços;
- V - coordenar a elaboração do Plano de Ação e acompanhar a sua execução e avaliação conjuntamente com a Coordenação Pedagógica e demais membros da comunidade escolar;
- VI - participar da construção, implementação e avaliação dos Programas de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda Bimestral e demais documentos que se façam necessários; coordenar a elaboração, a execução e avaliação de todos os Programas de Ação e projetos desenvolvidos na escola;
- VII - organizar e publicar o horário de trabalho da Equipe Escolar, de acordo com as normas previstas na legislação;
- VIII - cumprir e fazer cumprir a legislação, as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação e as normas acordadas na escola;
- IX - supervisionar a execução do Calendário Escolar, do Plano de Ação e dos Programas de Ação, verificando a assiduidade dos docentes e pessoal técnico-administrativo lotados na escola;
- X - expedir circulares necessárias à execução das atividades que se desenvolvem no âmbito da escola;
- XI - assinar e expedir documentações relativas à escola, à vida funcional e à vida escolar dos estudantes, na forma prevista em legislação;
- XII - coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas às folhas de frequência, fluxo de documentos da vida escolar, fluxo de documentos da vida funcional, fornecimento de dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais, respondendo por sua fidedignidade e atualização;

- XIII - organizar, junto ao Coordenador Pedagógico, as reuniões pedagógicas;
- XIV - decidir, junto à Coordenação Pedagógica, sobre recursos interpostos pelos estudantes ou seus responsáveis, relativos à verificação do rendimento escolar, ouvindo os professores envolvidos;
- XV - coordenar o processo de escolha e organização de turmas, aulas e turnos;
- XVI - apurar ou determinar a apuração de irregularidades que venham a tornar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações que se façam necessárias;
- XVII - aprovar as escalas de férias, licenças prêmio e afastamentos do pessoal docente e demais servidores e encaminhá-las à Gerência Geral de Gestão de Pessoas e à Divisão de Anos Iniciais/GALEIAI;
- XVIII - validar os relatórios, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo intervenções que contribuam para a melhoria do rendimento escolar;
- XIX - comunicar às instâncias competentes os casos que extrapolem a competência da escola;
- XX - elaborar relatórios parciais das atividades desenvolvidas na escola, encaminhando-os, em seguida, à Divisão de Anos Iniciais - DAI;
- XXI - garantir a circulação e o acesso de informação de interesse da comunidade escolar;
- XXII - instituir grupos de trabalho para o estudo de questões ou execuções de tarefas específicas;
- XXIII - estimular a implantação de programas que visem ao desenvolvimento do Protagonismo Estudantil e Projeto de Vida;
- XXIV - prestar informações de interesse administrativo que forem solicitadas, dentro dos prazos fixados;
- XXV - comunicar às autoridades competentes os casos de doença contagiosa e irregularidades graves ocorridas na escola;
- XXVI - diligenciar para que o prédio e os bens que integram a escola sejam mantidos e conservados;
- XXVII - coordenar e orientar todos os servidores da escola sobre o uso dos equipamentos e materiais de consumo;
- XXVIII - adotar medidas que estimulem a comunidade na perspectiva da responsabilidade pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- XXIX - realizar levantamento das necessidades físicas e materiais da escola;
- XXX - administrar a aplicação dos recursos orçamentários atribuídos à escola, provenientes da Secretaria de Educação e demais órgãos, bem como realizar compras e contratação de serviços, elaborar e apresentar a prestação de contas;

- XXXI - garantir a organização do arquivo atualizado com todas as informações referentes a livros de ponto, frequência dos professores, horário de trabalho dos funcionários e terceirizados;
- XXXII - garantir a organização e atualização do acervo, tais como leis, decretos, portarias, comunicados, bem como a sua ampla divulgação à comunidade escolar;
- XXXIII - coordenar e orientar a equipe escolar quanto à manutenção e conservação dos bens patrimoniais da escola, atualizando o seu inventário anualmente ou quando solicitado pelas instâncias da Secretaria de Educação;
- XXXIV - desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições da função;

Parágrafo único. Cabe ao Vice-Diretor substituir o Diretor em qualquer situação de ausência e/ou afastamento.

Art. 13. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- I - participar da construção, implementação e avaliação do Plano de Ação da escola, dos Programas de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda Bimestral e demais documentos que se façam necessários;
- II - coordenar, sistematizar e acompanhar o cumprimento, a avaliação e a atualização dos instrumentos normativos de planejamento pedagógico da escola;
- III - acompanhar, avaliar e orientar a prática docente, subsidiando a integração e a interdisciplinaridade;
- IV - contribuir com a ação docente, em relação aos processos de ensino-aprendizagem, propondo subsídios pedagógicos, com vistas à melhoria das aprendizagens dos estudantes;
- V - identificar as demandas para a formação continuada e em serviço dos docentes nas áreas do currículo escolar, bem como na parte diversificada e das atividades complementares, em articulação com os professores e a Secretaria de Educação;
- VI - subsidiar, continuamente, a gestão da escola em relação à efetivação do currículo escolar e das aprendizagens dos estudantes;
- VII - acompanhar o desempenho e o comportamento escolar dos estudantes;
- VIII - estimular a implantação de programas que visem ao desenvolvimento do Protagonismo Estudantil e Projeto de Vida;
- IX - acompanhar, avaliar e propor estratégias de melhoria da utilização e funcionamento das salas temáticas, biblioteca e dos laboratórios, quando houver;
- X - promover a integração da família com a escola;
- XI - subsidiar as famílias/responsáveis pelos estudantes, em relação ao desempenho escolar;
- XII - participar e acompanhar o processo de avaliação dos estudantes junto ao corpo docente;
- XIII - coordenar os Conselhos Pedagógicos;
- XIV - preparar relatórios dos estudantes, em conjunto com os professores, em especial àqueles que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou socioafetivas, desenvolvendo intervenções que melhorem seu rendimento escolar;

Art. 15. São atribuições do Professor Regente:

- I - participar do processo de elaboração do Plano de Ação;
- II - elaborar o Programa de Ação, Planos de Aula e os Guias de Aprendizagem dos componentes curriculares sob sua responsabilidade;
- III - planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo, numa perspectiva coletiva e integradora;
- IV - planejar e executar estudos contínuos e estratégias teórico-metodológicas, de forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão aos estudantes;
- V - discutir com os estudantes e os pais e/ou responsáveis avanços e dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem;
- VI - identificar, em conjunto com a coordenação pedagógica, as situações de necessidades de atendimento diferenciado para o devido encaminhamento dos estudantes;
- VII - manter atualizados os Diários de Classe e registrar as ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;
- VIII - participar das reuniões de Conselho Pedagógico e elaborar encaminhamentos, tendo em vista intervenções pedagógicas;
- IX - encaminhar à Coordenação Pedagógica os pareceres descritivos, planilha com as médias bimestrais, bem como os dados de apuração de assiduidade referentes aos estudantes de sua turma, conforme especificação e prazos fixados pelo Calendário Letivo;
- X - comunicar à gestão e/ou à coordenação pedagógica os casos de suspeita ou constatação de doenças em estudantes e outras situações especiais;
- XI - participar da organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas;
- XII - propor, discutir, apreciar e coordenar projetos para sua ação pedagógica;
- XIII - elaborar material de apoio didático, provas, simulados e outros;
- XIV - sugerir títulos de livros para o acervo da biblioteca.

Art. 16. São atribuições do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes;
- II - elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares;
- IX - participar dos Conselhos e Planilhas Pedagógicas.

Art. 17. São atribuições do Agente Administrativo Escolar:

- I - organizar as atividades da Secretaria Escolar, responsabilizando-se pela sua execução;
- II - coordenar, organizar e responder pelo expediente geral da Secretaria Escolar;
- III - computar e classificar dados referentes à organização da escola;
- IV - atender ao público, na área de sua competência;
- V - comunicar à gestão da escola os casos de estudantes que necessitam regularizar sua vida escolar, seja quanto à falta de documentação, lacunas curriculares e outros aspectos pertinentes, observados os prazos estabelecidos pela legislação em vigor;
- VI - manter atualizados os registros de aproveitamento e frequência dos estudantes;
- VII - responder pela escrituração e documentação;
- VIII - fornecer, nas datas estabelecidas no Calendário Letivo, dados e informações da organização da escola, necessários à elaboração e revisão do Plano de Ação;
- IX - manter atualizado o registro das demandas escolares;
- X - manter atualizadas as informações quanto ao número de estudantes de cada turma, das transferências recebidas e expedidas da movimentação dos estudantes nas turmas e processos de classificação e reclassificação;

- XI - proceder à organização e efetivação da matrícula;
- XII - respeitar e acatar as instruções da Secretaria de Educação e da Equipe Gestora;
- XIII - desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo.

Art. 18. São atribuições do Agente Escolar:

- I - colaborar na manutenção da disciplina dos estudantes;
- II - acompanhar as atividades de circulação dos estudantes nas áreas de convivência e as atividades nos horários de intervalos;
- III - manter a gestão e a coordenação pedagógica informadas sobre a frequência dos estudantes, diariamente;
- IV - colaborar, quando solicitado, nas atividades recreativas dos estudantes, excursões e aulas de campo;
- V - auxiliar no atendimento e organização dos estudantes nos horários de entrada, intervalo, almoço e saída;
- VI - participar de reuniões da equipe gestora e dos professores para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;
- VII - respeitar e acatar as instruções da equipe gestora;
- VIII - desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

Parágrafo Único. A proporção de Agente Escolar nas Escolas em Tempo Integral - Anos Iniciais deverá ser de 1 agente para 100 estudantes.

Art. 19. São atribuições do Auxiliar de Serviços Gerais:

- I - limpar, higienizar, conservar e manter o prédio escolar, suas instalações, equipamentos e materiais;
- II - preparar e distribuir as refeições e merenda aos estudantes;
- III - desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

Art. 20. São atribuições do Agente de Portaria:

- I - auxiliar no atendimento e organização dos estudantes nos horários de entrada e saída;
- II - orientar e prestar informações ao público, que for de sua competência e em alinhamento com a equipe gestora;
- III - desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

Art. 21. São atribuições do Vigilante:

I - vigiar, inspecionar e visitar o prédio escolar, suas instalações, equipamentos e materiais, de modo a garantir a conservação e segurança desses bens;

- II - controlar o acesso de pessoas ao prédio escolar;
- III - desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

**SEÇÃO II
DA JORNADA DE TRABALHO**

Art. 22. A carga horária dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério, em exercício nas Escolas do Programa de Educação Integral - PMEI - Anos Iniciais, será de 8 (oito) horas diárias, 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde, de modo a garantir:

- I - o trabalho conjunto de todo o corpo docente;
- II - o mínimo de 2 (duas) aulas consecutivas destinadas às atividades pedagógicas, obedecendo aos dias destinados à formação continuada e aula atividade;
- III - a participação do professor nas formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação Municipal; devendo o professor, nesses momentos, trabalhar na escola em apenas um turno ou de acordo com a organização que a formação requerer (tempo integral ou parcial), respeitando-se a melhor organização da escola.

Parágrafo Único. A formação continuada dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério das Escolas do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI - Anos Iniciais será coordenada pela Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica, atendendo à necessidade do Programa, podendo ser realizada em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com carga horária integral ou parcial.

Art. 23. A jornada de trabalho dos professores em regência ocorrerá dentro do horário compreendido das 7h30 às 17h30, respeitando-se 40 (quarenta) minutos de intervalo, sendo 20 (vinte) minutos pela manhã e 20 (vinte) minutos à tarde, além de 1 (uma) hora para almoço.

Art. 24. Os professores em regência, lotados nas Escolas Municipais em Tempo Integral - Anos Iniciais, que ministram aulas dos componentes da Matriz Curricular de Referência que não possuam acréscimo de carga horária, terão ampliação perfazendo um total de 270 (duzentas e setenta) horas-aula.

Art. 25. O professor AEE e o Professor de Biblioteca que forem lotados nas Escolas Municipais em Tempo Integral - Anos Iniciais poderão ter ampliação de carga horária perfazendo o total de 270 (duzentas e setenta) horas-aula, conforme necessidade da unidade educacional.

Art. 26. Os demais servidores efetivos, contratados e funcionários terceirizados cumprirão a carga horária, conforme a legislação vigente, cabendo à Secretaria de Educação alocar o quantitativo adequado de forma a atender às necessidades das Escolas Municipais em Tempo Integral - Anos Iniciais.

Art. 27. As Escolas Municipais em Tempo Integral - Anos Iniciais funcionarão conforme os horários abaixo:

- I - 7h30: início das atividades escolares para o estudante;
- II - 15h50: encerramento das atividades escolares para o estudante;
- III - 8 (oito) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos cada;
- IV - 3 (três) intervalos assim distribuídos:

a) intervalo da manhã: 20 (vinte) minutos, das 10h às 10h20;

b) intervalo do almoço: 1h (uma hora), das 12h às 13h;

c) intervalo da tarde: 20 (vinte) minutos, das 14h40 às 15h.

Parágrafo único. O horário a partir das 15h50 será destinado aos estudos coletivos dos professores com a equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenação pedagógica).

CAPÍTULO IV DOS ESTUDANTES

Art. 28. Terão prioridade à matrícula nas Escolas Municipais em Tempo Integral - Anos Iniciais os estudantes em idade própria, com disponibilidade para frequentar a escola em tempo integral.

Parágrafo único. O período da matrícula e demais critérios seguirão as normas estabelecidas nos instrumentos legais divulgados pela Secretaria de Educação para este fim.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 29. As Escolas do Programa Municipal de Educação Integral terão metas e resultados a serem alcançados de acordo com o estabelecido no Termo de Compromisso pela Educação de Excelência.

Art. 30. As Escolas do Programa Municipal de Educação Integral serão monitoradas periodicamente, visando à melhoria do processo de gestão pedagógica e administrativa.

Parágrafo único. Os segmentos que compõem a comunidade escolar das EMTIs serão submetidos a acompanhamento e avaliação periódicos pela gestão e Secretaria de Educação.

Art. 31. Os casos omissos serão dirimidos pela Secretaria de Educação junto à Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, por meio da Divisão de Anos Iniciais.

Art. 32. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

BERNARDO JUAREZ D'ALMEIDA
Secretário de Educação

ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA

PREFEITURA DO RECIFE – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – GALEIAI								
ANEXO III – MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA								
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL								
BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ANO				
				1º	2º	3º	4º	5º
Lei Federal Nº 9.394/1996; Lei Federal Nº 11.274/2006; Lei Nº 13.415/2017 Parecer CNE/CEB Nº 11/2010; Resolução CNE/CEB Nº 7/2010; Resolução CNE/CP Nº 2/2017.	Matriz Curricular Política de Ensino da RMR	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X
			Arte	X	X	X	X	X
			Educação Física	X	X	X	X	X
		MATEMÁTICA	Matemática	X	X	X	X	X
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	X	X	X	X	X
		CIÊNCIAS HUMANAS	História	X	X	X	X	X
			Geografia	X	X	X	X	X
		TOTAL DE HORAS/AULAS SEMANAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR		25	25	25	25	25
	**ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação e Estudos		5	5	5	5	5
		Comunicação e Linguagem (letramento literário e musicalização)		3	3	3	3	3
		Iniciação à Pesquisa Científica		1	1	1	1	1
		Jogos Matemáticos		2	2	2	2	2
		Ambiente e Saúde		2	2	2	2	2
		Tecnologia Educacional		1	1	1	1	1
		Projeto de Vida		1	1	1	1	1

	TOTAL DE AULAS SEMANAIS DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES	15	15	15	15	15
	TOTAL DE HORAS AULA SEMANAIS	40	40	40	40	40
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL	1.600	1.600	1.600	1.600	1.600

*O Componente Curricular Educação Financeira ofertado ao estudante não optante por Ensino Religioso será avaliado com a equivalência dos componentes da Base Nacional Comum Curricular.

**Atividades Complementares: Orientação de Estudos, Comunicação e Linguagem, Iniciação à Pesquisa Científica, Jogos Matemáticos, Ambiente e Saúde, Tecnologia Educacional e Projeto de Vida de frequência obrigatória terão registro das avaliações por meio de Parecer Descritivo.

Atividades complementares: Orientação de Estudo, Comunicação e Linguagem (contemplando Letramento Literário, Musicalização, Linguagens artísticas, Movimento, dentre outros), Iniciação à Pesquisa Científica, Jogos Matemáticos, Ambiente e Saúde, Tecnologia Educacional e Projeto de Vida, terão registro das avaliações, por meio de parecer descritivo.

Revisitado em abril/202