



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



LUCINÉIA ANDRADE DIAS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA  
2024

LUCINÉIA ANDRADE DIAS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

**Orientador:** Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA  
2024

L533i

Dias, Lucinéia Andrade.

A implementação da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – BA. / Lucinéia Andrade Dias, 2024.

140 f.

Orientador (a): Dr. Benetido G. Eugenio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências F. 127 – 135.

· Educação integral. 2. Políticas públicas - Implementação. 3. Políticas públicas. I. Eugenio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEEn. III. T.

CDD: 375

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA  
BAHIA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-  
GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENSINO MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“A implementação da educação em tempo integral na rede  
municipal de ensino de Vitória da Conquista-Bahia”**

**Autora:** Lucineia Andrade Dias

**Orientador:** Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por  
**Lucineia Andrade Dias** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 28/10/2024

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANA LUIZA SALGADO CUNHA  
Data: 31/10/2024 14:41:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luiza Salgado Cunha (UESB)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARINALVA NUNES FERNANDES  
Data: 28/10/2024 22:17:48-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinalva Nunes Fernandes (UNEB)

Aos meus amores, Sara, Hellen e Mariana, que iluminam meus dias com seus sorrisos.

## AGRADECIMENTOS

Expressar gratidão demonstra o reconhecimento pela contribuição de alguém em nossa vida. Portanto, tenho muito a agradecer por tudo o que conquistei nessa jornada, pois sozinha não teria conseguido.

Primeiramente, agradeço a Deus, que sempre esteve presente em minha vida, guiando cada passo.

À minha família, que soube compreender minhas ausências e esteve sempre ao meu lado, apoiando-me incondicionalmente.

Aos meus colegas de trabalho, com os quais compartilhei minhas dificuldades e ansiedades durante os períodos mais atarefados, agradeço por fornecerem o apoio necessário para que eu não desistisse ao longo desse caminho acadêmico desafiador.

À turma PPGEN/UESB-2021.2, por compartilhar saberes e dividir alegrias e angústias.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, nas pessoas de Esmeraldino Correia Santos, Arlete Rocha Miranda Dória e Tânia Novais Silva, por terem incentivado o aperfeiçoamento dos profissionais da rede por meio do convênio firmado entre a Secretaria de Educação e a Universidade Estadual do Sudoeste e por nos proporcionarem a oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Em especial, quero expressar minha gratidão ao meu orientador, Dr. Benedito G. Eugenio. Com ele aprendi muito, pois retirou a venda da ignorância dos meus olhos, mostrando-me como é essencial perceber de maneira crítica o que está por trás dos discursos políticos. Agradeço por seu auxílio nas orientações, sempre com paciência e exigência, demonstrando zelo, comprometimento e excelência no que faz.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, que contribuíram na realização deste trabalho. O apoio de vocês foi fundamental para a realização das análises.

À banca examinadora, pelas ricas contribuições durante a qualificação, fazendo com que eu aperfeiçoasse o meu trabalho.

*De modo que o meu espírito ganhe um brilho  
definido. Tempo, tempo, tempo, tempo, e eu espalhe  
benefício. Tempo, tempo, tempo, tempo...*

(Caetano Veloso)

## RESUMO

Esta dissertação analisa a implementação da política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, com foco na Meta 6 do Plano Municipal de Educação (PME), e apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou como tem sido implementada a política educacional para atingir a Meta 6, relativa à educação em tempo integral, definida no Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória da Conquista, no período de 2015-2023. Para isso, analisou o processo de implementação da política indutora de educação integral (Meta 6 – PME), com centralidade nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista no período de 2015 a 2023, identificando as ações previstas no Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista (PME 2015-2025) para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação e buscando compreender como o município de Vitória da Conquista – BA, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), realizou a implementação das ações do sistema municipal de ensino para atender às determinações legais do Art. 47 da Lei nº 1.885, de 10 de Abril de 2013, e em especial à Meta 6 do Plano Municipal de Educação, no que diz respeito à educação de tempo integral. A pesquisa foi estruturada em três eixos: políticas públicas, implementação de políticas públicas e educação em tempo integral. A metodologia empregada foi a abordagem qualitativa, e a produção dos dados contou com a análise de documentos, tais como o Plano Nacional e o Plano Municipal de Educação, relatórios de avaliação de resultados produzidos pela Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação (ETMA), dados estatísticos e de monitoramento, entre outros. Também foram realizadas entrevistas com gestores de escolas em tempo integral e com membros da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Para a discussão dos dados, utilizou-se a perspectiva teórica da implementação de políticas públicas, tendo como base orientadora o enfoque na perspectiva fenomenológica, buscando entender as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos em relação ao tema. Os resultados apontam para uma realidade que revela desafios e obstáculos importantes, tais como a ausência de uma proposta curricular específica e a falta de financiamento, mas que, uma vez superados, podem facilitar a implementação das atividades propostas, garantindo que o tempo adicional seja verdadeiramente produtivo e ajude a solucionar os problemas sociais e os déficits de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação em tempo integral. Implementação de políticas públicas. Políticas públicas.

## ABSTRACT

This academic work examines the implementation of the full-time education policy in the municipal school system of Vitória da Conquista, with a focus on Goal 6 of the Municipal Education Plan (PME). It presents the results of research aimed at understanding how this education policy has been implemented to achieve Goal 6, related to full-time education, as defined in Vitória da Conquista's Municipal Education Plan for the period 2015–2023. The study analyzes the implementation process of the policy promoting full-time education (Goal 6 – PME), emphasizing the actions conducted by the Municipal Education Secretariat of Vitória da Conquista from 2015 to 2023. It identifies the measures outlined in the 2015–2025 Municipal Education Plan to meet Goal 6 of the National Education Plan and examines how Vitória da Conquista – BA, through its Municipal Education Secretariat (SMED), has implemented these actions within its school system to comply with the legal requirements of Article 47 of Law No. 1,885, dated April 10, 2013, specifically Goal 6 of the Municipal Education Plan concerning full-time education. The research is structured around three main axes: public policies, the implementation of public policies, and full-time education. A qualitative methodology was employed, with data collection relying on document analysis of materials such as the National and Municipal Education Plans, evaluation reports produced by the Technical Monitoring and Evaluation Team (ETMA), and statistical and monitoring data, among others. Additionally, interviews were conducted with full-time school administrators and members of the pedagogical team from the Municipal Education Secretariat of Vitória da Conquista. The data discussion used the theoretical perspective of public policy implementation, guided by a phenomenological approach, seeking to understand the lived experiences of individuals involved in the study. The findings highlight significant challenges and obstacles, including the absence of a specific curricular proposal and a lack of funding. However, overcoming these challenges could facilitate the implementation of proposed activities, ensuring that the additional time becomes genuinely productive and contributes to addressing social issues and learning deficits.

**Keywords:** Full-time education. Public policies. Public policy implementation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Ciclo de Políticas Públicas .....	24
Figura 2	–	Percentual de alunos de ETI Brasil 2014-2021 .....	57
Figura 3	–	Percentual de alunos de ETI por grande região – Brasil 2014-2021 .....	58
Figura 4	–	Proporção de alunos em tempo integral (rede pública) no ensino fundamental, por unidade de Federação .....	58
Figura 5	–	Proporção de alunos em tempo integral (rede pública) no ensino médio, por unidade de Federação .....	59
Figura 6	–	Percentual de alunos de ETI por dependência administrativa – Brasil 2014-2021 .....	59
Figura 7	–	Percentual de escolas de ETI entre 2014 e 2021 .....	60
Figura 8	–	Cenário de Pesquisa .....	68
Figura 9	–	Percentual de alunos de ETI .....	85
Figura 10	–	Percentual de Escolas de Tempo Integral .....	85
Figura 11	–	Matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino – Bahia 2017-2021 .....	91

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de unidades de ensino que receberam o PDDE Educação Integral .....	65
Tabela 2 –	Alunos de ETI da Bahia de 2016 e 2021 .....	92
Tabela 3 –	Dados gerais do sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA) .....	94
Tabela 4 –	Número de escolas e de professores do sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA) .....	95
Tabela 5 –	Alcance da Meta 6 no período de 2016 a 2021 .....	107
Tabela 6 –	Alunos matriculados de ETI no município de Vitória da Conquista (BA)	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Classificação e explicação dos atores em Políticas Públicas .....	28
Quadro 2	–	Atores importantes em Políticas Públicas .....	33
Quadro 3	–	Estratégias da Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 .....	55
Quadro 4	–	Programas e Ações do PNE .....	56
Quadro 5	–	Resultados dos Indicadores 6A e 6B da Meta 6 no Brasil .....	61
Quadro 6	–	Programas e ações federais implementadas na rede municipal de Vitória da Conquista .....	67
Quadro 7	–	Documentos analisados .....	69
Quadro 8	–	Teses e dissertações selecionadas .....	74
Quadro 9	–	Instituições de pesquisa, ano e estado das defesas dos trabalhos selecionados .....	76
Quadro 10	–	Metodologia e instrumentos/procedimentos metodológicos .....	77
Quadro 11	–	Relatórios do PME .....	106
Quadro 12	–	Distribuição das escolas em tempo integral da rede pública municipal de Vitória da Conquista e seus respectivos bairros .....	109
Quadro 13	–	Andamento das estratégias 2021 da Meta 6 .....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AT	Análise Temática
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAN	Educação Alimentar Nutricional
EI	Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPV	Programa Educar Pra Valer
ETI	Educação em Tempo Integral
ETMA	Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAJE	Políticas de Ampliação da Jornada Escolar
PAR	Plano de Ações Articuladas

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PME	Programa Mais Educação
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMTRANS	Secretaria Municipal de Transporte, Trânsito e Infraestrutura Urbana
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMGE	Sistema Municipal de Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFJF	Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2 ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA</b>	19
<b>2.1 Conceituando Políticas Públicas e Políticas Sociais em educação</b>	21
<b>2.2 Implementação das Políticas Públicas</b>	32
<b>2.3 Educação em Tempo Integral no Brasil: história e política</b>	38
2.3.1 Programa Mais Educação – PME	49
2.3.2 Plano Nacional de Educação – PNE	53
2.3.3 Programa Novo Mais Educação – PNME	62
2.3.4 Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação em Vitória da Conquista	64
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	68
<b>4 A PRODUÇÃO SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM DISSERTAÇÕES E TESES NO PERÍODO 2015-2023</b>	73
<b>4.1 Apresentação e discussão dos resultados</b>	75
<b>4.2 Educação Integral e Educação em Tempo Integral nas dissertações e teses</b>	78
<b>4.3 A Política Pública de implementação da educação integral</b>	82
<b>5 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA</b>	90
<b>5.1 O estado da Bahia e seu sistema de educação</b>	90
<b>5.2 O município de Vitória da Conquista e seu sistema municipal de ensino</b>	93
<b>5.3 A educação em tempo integral na percepção dos diretores municipais</b>	96
<b>5.4 A educação em tempo integral no Plano Municipal de Educação</b>	103
<b>5.5 A implementação da Meta 6 nas escolas municipais de Vitória da Conquista</b>	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	122
<b>REFERÊNCIAS</b>	126
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DIRETORES DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL</b>	135

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA SMED**

## 1. INTRODUÇÃO

A busca pela implementação de Escolas em Tempo Integral (ETI) representa um princípio enraizado na legislação educacional do Brasil e nas obras de renomados educadores, destacando-se, entre eles, Anísio Teixeira, cuja visão sobre a educação integral na década de 1930 contribuiu de forma significativa para a renovação educacional brasileira. Ele foi fortemente inspirado pelos ideais de uma educação que considerasse o desenvolvimento integral do aluno.

Levando em consideração tal tema, a presente dissertação propõe-se a explorar a implementação da educação em tempo integral no contexto municipal de ensino de Vitória da Conquista, contribuindo para o debate e o aprimoramento contínuo deste modelo. Essa abordagem educacional surge como resposta aos desafios contemporâneos, visando não apenas aumentar o tempo escolar e ensinar conteúdos curriculares tradicionais, mas também promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Inicialmente, optamos por distinguir os termos “educação integral” e “educação em tempo integral” para sinalizar a escolha feita nesta pesquisa, a saber, a educação em tempo integral. A primeira aborda a formação integral do indivíduo, uma concepção de educação que visa promover uma formação humana mais completa – é um conceito em construção, de acordo com Cavaliere (2009); já a segunda se concentra no aumento do tempo da jornada diária escolar. Moll (2019) argumenta que esses dois conceitos estão intrinsecamente ligados, pois uma escola que proporciona uma jornada ampliada, em tese, tem mais tempo para promover a formação integral de seus alunos. Ainda segundo a autora:

O uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” é estabelecido com base no marco legal da política educacional. As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Assim, passou a ser considerada como de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007 (Moll, 2019, p. 20).

Enfim, a autora afirma que o uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” na política educacional é definido pelo marco legal. Portanto, ao optarmos por pesquisar o

processo de implementação da política de tempo integral no município de Vitória da Conquista, abordaremos a terminologia “educação em tempo integral”.

Neste estudo, em particular, as lembranças dos anos da minha escolarização me inspiraram a investigar a concepção de escola em tempo integral e sua relação com a educação integral. Ao abordar um tema em um trabalho acadêmico, é natural que o pesquisador incorpore suas convicções, experiências pessoais e vivências. Minha infância e adolescência transcorreram em um ambiente familiar onde predominavam a rigidez e a disciplina extremista como métodos educativos. Isso fez da escola um refúgio agradável e seguro, onde pude encontrar um ambiente propício para o aprendizado e o crescimento pessoal.

Com vinte e cinco anos de experiência profissional nesse ambiente que sempre me proporcionou acolhimento, surge em mim o desejo mais forte de aprofundar essa temática em minha pesquisa de mestrado. Embora tenha voltado minha atenção para outros aspectos da educação em tempo integral, essa jornada, enriquecida por experiências pessoais e profissionais, intensifica meu compromisso em contribuir para a ampliação do diálogo sobre a implementação desse modelo educacional na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

É importante considerar que, se essa política for posta em prática em consonância com o que é preconizado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme disposto no art. 53, ela tem o potencial de beneficiar inúmeras crianças, proporcionando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1990).

Ao considerarmos o impacto abrangente das políticas públicas na educação, é fundamental analisar iniciativas como a implementação da educação em tempo integral em um contexto federativo específico; no caso desta dissertação, o município de Vitória da Conquista. Minha trajetória na rede pública municipal de ensino me permitiu compreender a complexidade dessas políticas, frequentemente associadas a valores e escolhas éticas. Como professora, trago a memória da minha própria infância, quando experimentei de perto as adversidades e os desafios que muitos alunos enfrentam. Essa experiência pessoal me impulsiona a exercer minha profissão com uma perspectiva sensível e empática, sabendo que compreender o alcance e os efeitos dessa política não apenas beneficia o sistema de ensino, mas também desempenha um papel fundamental no bem-estar das futuras gerações.

Essa compreensão aprofundada dos processos educacionais e escolares exige um estudo abrangente das políticas públicas, contemplando suas diferentes perspectivas nos contextos macro, meso e micro. É de extrema importância entender como essas políticas

interagem e influenciam a educação, especialmente quando consideramos a formulação de uma agenda política que nem sempre leva em conta as particularidades do contexto educacional em questão. A implementação da política de tempo integral requer uma organização e planejamento que leve em conta a heterogeneidade dos alunos e os contextos locais, especialmente no que se refere à estruturação do currículo.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) (Vitória da Conquista, 2015b), a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista atualmente oferece educação em tempo integral em apenas 9 unidades escolares na zona urbana e em 4 unidades na zona rural. Esses números se mostram bastante reduzidos, especialmente quando consideramos que essa rede conta com 149 escolas de ensino fundamental, conforme registros do Sistema Municipal de Gestão Escolar (SMGE). A situação é ainda mais preocupante diante da Meta 6 do Plano Municipal de Educação (PME), que se alinha ao Plano Nacional de Educação (PNE) pelas Leis nº 2.042/15 e nº 13.005/14. Segundo essa meta, pelo menos 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral, atendendo, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica.

Diante desses dados, percebe-se que a rede municipal de educação de Vitória da Conquista ainda não alcançou esse objetivo, o que reflete também nas metas do PNE. Ao analisarmos o contexto estadual, observamos um contraste significativo: as metas do Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE/BA) apresentam uma abordagem mais direta. A Meta 6, por exemplo, possui um único indicador, o que torna o progresso em direção ao objetivo mais perceptível.

No contexto federal, os resultados do Brasil, de acordo com o último relatório de monitoramento das metas do PNE, divulgado em 2022, para o período de 2014 a 2021, indicam que o país ainda se encontra distante de atingir a meta estabelecida para a oferta de jornada em tempo integral para 25% dos alunos do público-alvo da educação básica. Esses resultados serão detalhados mais adiante.

Para monitorar e avaliar o PME, conforme exige a legislação, a rede municipal estabeleceu a Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação (ETMA). Esta equipe elabora planos de trabalho, registra informações e promove discussões e análises, culminando em um documento de avaliação a cada dois anos.

Na última avaliação, realizada em 21 de outubro de 2022, tive a oportunidade de participar do grupo de trabalho que discutiu a Meta 6. Durante o encontro, foi apresentado um relatório preocupante, indicando que apenas 16,3% dos estudantes da educação básica pública em Vitória da Conquista estão em tempo integral, sendo que a meta prevista para 2025 é de

25%, o que evidencia a necessidade de ações mais efetivas para atingir esse objetivo (Vitória da Conquista, 2021).

Essa participação no grupo de estudo da ETMA, aliada às minhas inquietações pessoais e profissionais, intensificou o desejo de analisar o processo de implementação da política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino. Com base nisso, buscamos examinar como tem sido o processo de implementação da política educacional para alcançar a Meta 6, relativa à educação em tempo integral, definida no Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória da Conquista, no período de 2015-2023.

Para abordar essa problemática, traçamos como objetivo analisar o processo de implementação da política indutora de educação em tempo integral, conforme delineado na Meta 6 do Plano Municipal de Educação, com foco nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista no período de 2015 a 2023.

Para orientar o estudo, foram estabelecidos como objetivos específicos: 1) Identificar as ações previstas no Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista (PME 2015-2025) destinadas ao cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação; e 2) Compreender como o município de Vitória da Conquista, BA, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), implementa as ações do sistema municipal de ensino para atender às determinações legais do Art. 47 da lei nº 1.885, de 10 de abril de 2013, e em especial a Meta 6 do Plano Municipal de Educação, no que diz respeito à educação em tempo integral.

A pesquisa está estruturada em três eixos: políticas públicas, implementação de políticas públicas e educação em tempo integral. Para fundamentar o estudo sobre políticas públicas, foram analisados autores como Secchi (2012), Souza (2006), e Farah (2018, 2021); sobre implementação de políticas públicas, Lotta (2008, 2012, 2014, 2015), Ribeiro (2020), Giusto (2019); e sobre a educação em tempo integral, foram estudados os textos de Cavaliere (2009, 2010), Moll (2008, 2014, 2020) e Freitas (2023a, 2023b).

A dissertação está organizada a partir daqui em quatro partes. A primeira apresenta os referenciais teóricos empregados na discussão da temática da dissertação, a saber, a implementação da política de educação em tempo integral. A seguir é apresentada a metodologia empregada para a produção dos dados. A terceira parte traz o levantamento dos resultados das teses e dissertações sobre o tema “implementação de políticas de educação em tempo integral” por meio de uma revisão sistemática da literatura. E por fim abordamos a implementação da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista com o foco no Plano Municipal de Educação e nas ações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município de Vitória da Conquista para efetivar a política pública.

## 2. ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA

Para compreender a implementação das políticas educacionais em tempo integral no Brasil, é essencial considerar a organização do Estado brasileiro. Nesse sentido, examinar, mesmo que sucintamente, as características do Estado no contexto do que hoje denominamos Estado Democrático é de fundamental importância. Isso nos permitirá analisar de que maneira as propostas visionárias e inovadoras de Anísio Teixeira foram integradas às estruturas políticas do país, que tinham o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos ativos em uma sociedade democrática e pluralista.

Nos termos do preâmbulo da Constituição Federal (CF/88), foi instituído um Estado Democrático “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos” (Brasil, 2016a). A Constituição é democrática, liberal e goza de legitimidade popular, refletindo-se em diversas características fundamentais do Estado brasileiro, tais como:

- Forma Republicana de Governo e Presidencialismo: O Brasil adota uma forma republicana de governo, especificamente uma república presidencialista. O sistema presidencialista concede ao Executivo um papel central na condução das políticas públicas (Lenza, 2009).
- Regime Democrático: Este arranjo político é caracterizado pela universalidade do sufrágio, respeito aos direitos humanos e sociais, diversidade partidária, separação de poderes entre o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, e a garantia da alternância de poder, assegurando a representatividade e a voz ativa da sociedade na condução dos destinos do Estado (Lenza, 2009).

Outra característica importante do regime democrático é a prestação de contas, um elemento fundamental para fortalecer a implementação de um dos eixos da presente pesquisa – as políticas públicas – em um regime democrático. Elas promovem transparência, participação cidadã e responsabilidade governamental, contribuindo para o aprimoramento das políticas e para a promoção do bem-estar da sociedade, assegurando a representatividade e a voz ativa da sociedade na condução dos destinos do Estado (Lenza, 2009).

Desta maneira, o regime democrático brasileiro se solidifica por meio das políticas estabelecidas por leis federais, estaduais e municipais. Essas leis podem ser propostas e promovidas por diferentes atores, não se limitando ao Poder Legislativo. Posteriormente, são implementadas pelo Poder Executivo, consolidando assim os princípios democráticos e

participativos na governança do país. Ou seja, as políticas instrumentalizam-se por meio de leis, regulamentos, decretos, campanhas, obras, incentivos, subsídios, sanções e parcerias para gerir a máquina do Estado através do pacto federativo para equilibrar a autonomia local com a coordenação dos interesses nacionais, distribuindo competências entre os entes federativos.

É muito importante ressaltar que a nossa democracia é representativa e direta, em que as leis são criadas com o apoio de representantes da sociedade civil e outras formas de organização. Ela busca envolver de maneira mais direta e ativa a população no processo democrático, indo além do simples ato de votar em representantes, permitindo a participação popular por meios de diversos mecanismos, tais como: conselhos de gestores de políticas públicas, conferências e comissões, orçamento participativo, comitês, fóruns, consultas públicas, assembleias populares, ouvidorias etc.

Porém, apenas os instrumentos por meio dos quais a democracia pode ser exercida, e que estão especificados no Art. 14, I, II e III, da CF/88, oportunizam ao povo o exercício direto da soberania. São eles: os referendos, os plebiscitos e as iniciativas populares, considerados mecanismos de democracia direta (MDDs).

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:  
I - plebiscito;  
II - referendo;  
III - iniciativa popular (Brasil, 2016a).

Apesar de os MDDs serem pouco explorados, segundo o Ipea no estudo Projeto Perspectivas do Desenvolvimento Brasileiro, esses são os diversos mecanismos que permitem aos cidadãos opinarem e participarem nas decisões governamentais (IPEA, 2010).

A título de exemplo, as audiências públicas de educação representam um dos mecanismos mais diretos e ativos de participação da população no processo democrático em nossa rede municipal. Por meio delas, discutimos e avaliamos o andamento das metas e as estratégias do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista.

Além desses instrumentos de participação, a sociedade também atua como controle social e avaliação das políticas implementadas, fiscalizando recursos e pressionando o governo, muitas vezes com intervenções do Ministério Público. Enfim, o objetivo da democracia representativa e direta é promover uma maior inclusão e representatividade, dando voz às diversas perspectivas e necessidades da população, sendo os atores sociais importantes contribuintes para a formação das políticas públicas. Isso pode levar a políticas mais transparentes, responsáveis e legitimadas pela participação ativa dos cidadãos.

Portanto, a Constituição Federal de 1988 reflete os princípios de um Estado Democrático baseado na participação popular, no respeito aos direitos fundamentais e no funcionamento efetivo dos poderes constituídos, garantindo assim a legitimidade e a eficácia das instituições do Estado brasileiro. Nesse contexto, a educação em tempo integral, segundo os ideais de Anísio Teixeira, revela-se como um instrumento vital na formação de cidadãos engajados e conscientes do seu papel em uma sociedade pluralista e democrática. Assim, a busca pelo fortalecimento da cidadania, necessidade fundamental da sociedade, continua sendo um objetivo central na construção de um Brasil mais justo e inclusivo para todos. Cabe, portanto, a toda a sociedade, em parceria com as instituições governamentais, a responsabilidade de promover e sustentar esse processo de desenvolvimento coletivo.

Essas sucintas definições da organização política do Estado brasileiro servem de esteio para que avancemos na pesquisa de forma mais didática e principalmente para que tragam a reflexão necessária de que o conhecimento é a base para o sucesso de qualquer política pública, como bem insinua Lotta (2015). Assim, continuaremos o capítulo conceituando políticas públicas e políticas sociais, com o suporte teórico do Ciclo de Políticas Públicas analisado por Gabriella Lotta, Leonardo Secchi, entre outros. Abordaremos as fases desse ciclo em estudo e o processo de implementação em específico, com o auxílio da teoria da implementação. Isso se dá pelo entendimento da relevância dessa etapa no desenvolvimento das políticas públicas e das políticas sociais na área da educação.

## **2.1 Conceituando Políticas Públicas e Políticas Sociais em educação**

É fato que as políticas públicas e as políticas sociais estão profundamente ligadas à organização do Estado brasileiro, pois são instrumentos pelos quais o governo planeja, executa e regula ações voltadas para o desenvolvimento social e para o acesso equitativo a direitos fundamentais, como a educação. Ou seja, as políticas públicas e sociais voltadas para a educação materializam o papel do Estado como promotor do desenvolvimento humano e da justiça social.

Sabendo disso, é possível afirmar que o conhecimento sobre políticas públicas permite que os cidadãos avaliem melhor o desempenho dos governantes e das políticas públicas implementadas. Isso cria uma cultura de responsabilidade e prestação de contas, em que os líderes são responsáveis perante o público pelas políticas adotadas. Compreender como as políticas são desenvolvidas e implementadas ajuda a identificar oportunidades de mudanças positivas e a defender causas relevantes para a sociedade.

Conforme ressalta Souza (2006), não existe uma única ou uma definição superior que determine o que constitui uma política pública. Essas políticas têm influência tanto na economia quanto na sociedade, o que implica que qualquer teoria sobre o tema precisa abordar as complexas interações entre Estado, política, economia e sociedade.

De maneira geral, políticas públicas compreendem programas, ações, diretrizes e medidas adotadas pelo governo ou por instituições públicas. Seu propósito é resolver problemas públicos, suprir necessidades e atingir objetivos específicos na sociedade, muitas vezes visando assegurar determinados direitos. Essas políticas são formuladas e implementadas para enfrentar questões que impactam os setores econômico, tributário, fiscal, ambiental e o bem-estar social de uma comunidade ou país.

Dentro deste contexto, uma política social se enquadra como uma categoria específica de políticas públicas, cujo propósito é garantir direitos sociais, conforme explicitados no artigo 6º da CF/88: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 2016a)”.

No âmbito das políticas sociais, a educação desempenha um papel crucial. As políticas sociais em educação visam garantir o acesso igualitário à instrução, promovendo a equidade e a inclusão no sistema educacional. Isso é fundamental para assegurar o pleno desenvolvimento dos indivíduos e o exercício efetivo da cidadania. No contexto desta dissertação, a política de escolas de tempo integral assume um destaque significativo. Dessa forma, as políticas sociais em educação, com ênfase na implementação de escolas de tempo integral, desempenham um papel essencial na concretização dos direitos sociais elencados na Constituição.

Para compreender plenamente o funcionamento das políticas públicas, é essencial ir além da concepção geral. Segundo Souza (2006), dentro do campo específico da política pública, foram desenvolvidos modelos analíticos para entender as razões pelas quais o governo toma ou deixa de tomar ações que impactam a vida dos cidadãos. Dentre os vários modelos mapeados em seu estudo, optamos, para esta pesquisa, pela perspectiva do Ciclo de Política Pública.

O Ciclo de Política Pública, segundo Souza (2006), é um processo complexo e contínuo de formulação que envolve diversos estágios. "Esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado" (Souza, 2006, p. 29). Os estágios incluem a definição de agenda, a identificação de alternativas, a avaliação das opções, a seleção das opções, a implementação e a avaliação.

De acordo com Secchi (2012, p. 33), o Ciclo de Políticas Públicas é um esquema que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes. No entanto, é importante ressaltar que o ciclo de políticas não é necessariamente linear, podendo envolver retrocessos, revisões e ajustes em diferentes estágios do processo. Além disso, a implementação de uma política pode gerar novos problemas ou questões que, por sua vez, podem iniciar um novo ciclo de políticas.

O modelo do Ciclo da Política Pública oferece diversas utilidades, como a organização de ideias e a simplificação da complexidade inerente a uma política pública. Além disso, fornece suporte a políticos, administradores e pesquisadores na criação de um referencial comparativo aplicável a casos heterogêneos, como mencionou Secchi (2012). Dessa forma, o Ciclo de Política Pública desempenha um papel fundamental na análise e no desenvolvimento de políticas.

Portanto, “analisar as políticas por meio da compreensão de uma ou mais fases ou por meio de seu ciclo é, portanto, uma opção metodológica” (Parente, 2018, p. 418). Esta abordagem permite uma visão mais abrangente e estruturada das políticas. São etapas que proporcionam uma compreensão mais aprofundada e contribuem para analisar a complexidade do processo, desde a formulação até a implementação das políticas públicas e que, embora na prática não sejam tão claras e muitas vezes até sobrepostas, metodologicamente ajudam na compreensão e na análise (Souza, 2006).

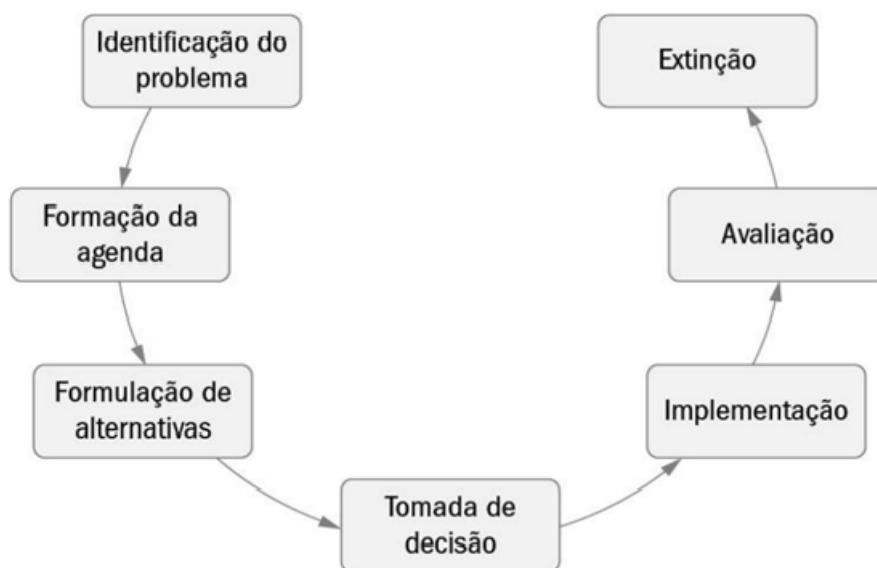
Algumas vertentes do Ciclo de Política Pública focalizam em quatro, cinco ou até sete etapas no processo de formulação da política pública. Segundo Secchi (2012), são sete etapas essenciais: identificação do problema público, formação da agenda política, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção – como pode ser visto na Figura 1. Essas etapas fornecem uma estrutura valiosa para compreender a evolução e o impacto das políticas públicas ao longo do tempo, o que veremos de forma sucinta a seguir.

Para Secchi (2012), o início do processo é a identificação do problema público que necessita de atenção governamental. O processo de seleção de questões a serem tratadas pode ser influenciado por fatores como a pressão pública, eventos recentes, catástrofe natural, pesquisas ou grupos de interesse.

Um problema público pode persistir por longos períodos sem receber a devida atenção, muitas vezes porque a sociedade aprende a conviver com ele ou porque os interesses envolvidos dificultam sua resolução (Secchi, 2012). No entanto, a dinâmica muda quando esse problema começa a afetar a percepção de diversos atores relevantes, como a população em geral, especialistas, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais. Um exemplo

marcante dessa mudança de percepção é a questão da educação em tempo integral. Apesar de ser uma temática discutida por educadores desde a década de 1920 e reconhecida como importante para a sociedade, ações para implementação ampliam-se ou diminuem a depender do recorte temporal.

Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Secchi (2012).

No decorrer da história educacional brasileira, as experiências de ampliação da jornada escolar têm levado à conscientização sobre a importância da educação de tempo integral. Como resultado, houve uma maior pressão sobre o governo para adotar medidas efetivas, como a implementação de políticas que promovam a educação de tempo integral e o aumento do investimento nessa área, resultando em uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Meta 6.

O despertar dessa percepção em um número significativo de atores relevantes cria uma pressão para que o tema seja colocado na agenda política. No caso da educação de tempo integral, tornou-se evidente a necessidade dessa abordagem para preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, promovendo o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, participativos e capacitados para contribuir positivamente para a sociedade. Dessa forma, esse se torna um problema identificado que deve ser incluído na lista de prioridades de atuação, ou seja, na agenda política.

Tal exemplo ilustra como a percepção de um problema e a pressão da sociedade podem ser fatores decisivos para impulsionar mudanças nas políticas públicas. Quando uma questão se torna relevante para diversos atores e passa a afetar a vida de muitas pessoas, há uma maior probabilidade de que medidas sejam tomadas para enfrentá-la e buscar soluções efetivas. O engajamento da sociedade, aliado a uma formulação cuidadosa de políticas, desempenha um papel crucial na superação dos desafios que afetam o bem-estar coletivo. Isso implica dizer que não é só o governo que faz políticas públicas, mas sim a sociedade em conjunto com o governo.

Ao reconhecer um problema, inicia-se a segunda etapa da política: a formação da agenda. Souza (2006) cita Kingdon (1995), autor que desenvolveu uma teoria abrangente sobre essa fase. Kingdon (1995) afirma que uma condição ou situação problemática tem maiores condições de entrar na agenda quando se considera que é preciso fazer algo para mudá-la, isto é, quando ela é reconhecida como um problema (Kingdon, 1995 *apud* Souza, 2006).

Além disso, Kingdon (1995) destaca que indicadores, eventos e feedback auxiliam as autoridades a avaliarem a magnitude de um problema. Um exemplo é o caso do Programa Mais Educação, que foi reformulado em 2016 com base nos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), passando a ser chamado de Programa Novo Mais Educação. O governo alegou que essa reformulação foi necessária para atingir a Meta 7 do Plano Nacional de Educação, que até então não havia sido alcançada, pois o objetivo é:

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir, progressivamente, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014).

Nesse sentido, ao entrar na agenda política, a educação em tempo integral tornou-se relevante, refletindo a compreensão de que a inserção dessa abordagem de educação na política educacional é essencial para a sociedade.

A inclusão da educação em tempo integral na agenda governamental foi impulsionada por diversas razões, destacando-se a necessidade de aprimorar a qualidade da educação. Essa abordagem é percebida como uma estratégia para ampliar e proporcionar aos estudantes um tempo mais extenso de aprendizado, permitindo também o acesso a atividades complementares. Além disso, a iniciativa visa enfrentar desafios sociais, sendo reconhecida como uma medida redistributiva com caráter assistencialista, visando reduzir as desigualdades sociais e oferecer oportunidades mais equitativas para todos os alunos (Brasil, 2024).

Uma análise das desigualdades sociais que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades é requerida para a construção da proposta de educação integral. Sobre isso, Silva (2022) afirma que essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza.

De acordo com Freitas (2018), esse movimento também atende à demanda por aumento da produtividade econômica para suprir as necessidades do mercado. Adicionalmente, a pressão proveniente da sociedade civil, da mídia e de especialistas em educação, como o Todos pela Educação, a Fundação Lemann e a Fundação Itaú Social, desempenha um papel significativo na composição da agenda governamental, uma vez que essas entidades influenciam nas políticas educacionais.

Cada ator político, o partido, o governo, fundações, ONG's, até mesmo os meios de comunicação, cada um tem sua agenda, ou seja, aquele conjunto de problemas que para si é considerado relevante para tratamento público. Ou seja, “a agenda é permeável a inúmeros fatores estruturais e conjunturais. Os temas ou problemas que integram a agenda são resultado de uma série de articulações entre os diferentes atores e instituições” (Parente, 2018, p. 419).

Parente (2018) resume a agenda da temática da educação integral e da escola em tempo integral, destacando as discussões recorrentes ao longo do século XX. Posteriormente, iremos abordar esse assunto com mais detalhes.

A temática da educação integral em tempo integral já ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes, a exemplo de discussões, no âmbito local e/ou nacional, em defesa da universalização da escola em tempo integral e que culminou na formulação de experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (Cavaliere; Coelho, 2003) e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) (Amaral Sobrinho; Parente, 1995), surgidos nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente. No contexto de discussão da Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996 (Brasil, 1996), e do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Brasil, 2001), a questão também ressurgiu. Embora, historicamente, tenha sido possível visualizar momentos de maior ou menor atenção a ela, pode-se afirmar que é uma temática que, ao longo do século XX, veio à tona por diversas vezes. (Parente, 2018, p. 419).

Percebe-se que a demanda pela ETI no Brasil gradualmente se tornou uma questão de interesse público, à medida em que cresceu a percepção coletiva quanto à sua capacidade de atender às demandas sociais por uma educação de maior qualidade. Além disso, a discussão sobre a educação em tempo integral também esteve presente em momentos importantes, como na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e na aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001. Assim, ao longo do século XX, a educação de tempo

integral foi uma temática relevante e recorrente na agenda política e educacional. E, atualmente, ainda se encontra presente como uma meta específica de educação em tempo integral (Meta 6) do Plano Nacional de Educação de 2014 e em diferentes esferas de governo por força da articulação do princípio de colaboração dos entes federativos.

O reconhecimento da ETI como um problema o leva a ser inserido nas agendas políticas e institucionais e na mídia. Isso, por sua vez, demanda a consideração de alternativas, orientadas para a resolução do que foi previamente identificado e reconhecido como um problema público. Não se pode esquecer que a mídia desempenha um papel importante ao influenciar a opinião pública, muitas vezes condicionando as agendas políticas ou institucionais<sup>1</sup>. Nos últimos anos, as redes sociais desempenharam um papel tão ou mais importante que a mídia convencional nesta problematização de agendas, alternativas e imagens de políticas.

Dessa forma, avança-se para a terceira etapa do Ciclo de Política: a formulação de alternativas. Essa etapa envolve a concepção e o desenho da política pública em resposta a um problema identificado por governos, especialistas, organizações da sociedade civil e outros interessados. Nesse estágio, são elaborados métodos, programas, estratégias, ações, potenciais custos e benefícios de cada alternativa, definindo objetivos claros. A formulação requer uma análise detalhada dos impactos esperados, dos recursos disponíveis, dos custos envolvidos e das possíveis resistências e oposições que a política possa enfrentar (Secchi, 2012). Nesse sentido, Rua (2009) expressa:

[...] uma demanda expressa aspirações quanto à solução de um problema. Estas aspirações transformam-se em expectativas quando as alternativas começam a ser formuladas. Obviamente, há atores que têm expectativas de obter vantagens com uma decisão e outros que acreditam que esta decisão vai lhes trazer desvantagens. A partir destas expectativas é que os atores se mobilizam, defendendo aquilo que seja o seu interesse (Rua, 2009, n.p.).

A autora deixa claro que as expectativas dos diferentes atores desempenham um papel importante na mobilização e na defesa de interesses em torno de políticas públicas. É importante ressaltar que o processo decisório não é um processo linear e pode ser influenciado por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais.

---

<sup>1</sup> Segundo Secchi (2012), essas agendas podem ser definidas da seguinte forma: A agenda política é o conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedores de intervenção pública. Já a agenda institucional, também conhecida como formal, lista os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar.

Nesse processo de elaboração de políticas, cabe destacar a importância dos atores, que, de acordo com Secchi (2012), são os diversos indivíduos, grupos ou instituições que participam das etapas do ciclo de políticas públicas e desempenham um papel crucial na formulação de alternativas, propostas e possíveis soluções. Secchi (2012) os classifica da seguinte maneira:

Quadro 1 - Classificação e explicação dos atores em Políticas Públicas

<b>Categoria</b>	<b>Atores</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos</b>
Governamentais	Poder Executivo	Responsável pela formulação, implementação e execução das políticas públicas. Inclui ministérios, secretarias e outras instituições vinculadas ao governo.	Ministérios (Educação, Saúde), Secretarias Municipais e Estaduais, autarquias como IBGE.
	Poder Legislativo	Elabora leis que orientam políticas públicas e realiza a fiscalização do Executivo.	Congresso Nacional, Assembleias Legislativas, Câmaras Municipais.
	Poder Judiciário	Garante que as políticas públicas estejam em conformidade com as leis e os direitos constitucionais.	STF, Tribunais de Justiça, Juizados Especiais.
	Burocracia Pública	Agentes estatais responsáveis pela execução prática das políticas públicas, garantindo que as ações sejam implementadas conforme planejado.	Servidores públicos, gestores escolares, técnicos de saúde.
Não Governamentais	Sociedade Civil Organizada	Grupos e organizações formadas por cidadãos para reivindicar ou monitorar ações do governo, promovendo interesses coletivos ou específicos.	ONGs, associações comunitárias, movimentos sociais (e.g., MST, Greenpeace).
	Setor Privado	Empresas e corporações que podem influenciar políticas públicas por meio de parcerias, lobby ou interesses econômicos.	Indústrias, empresas de tecnologia, grupos financeiros.
	Mídia	Veículos de comunicação que moldam a opinião pública e influenciam debates políticos, podendo pressionar por mudanças ou apoiar políticas específicas.	Jornais, emissoras de TV, redes sociais, portais de notícias.
	Grupos de Interesse e Lobby	Entidades que representam segmentos sociais ou econômicos específicos e buscam influenciar políticas em benefício de seus membros ou causas.	Sindicatos, associações empresariais (e.g., FIESP, CUT).
	Cidadãos Individuais	Indivíduos que, por meio de ações diretas (como participação em consultas públicas, protestos ou petições), contribuem para a formulação e monitoramento das políticas públicas.	Participantes de audiências públicas, manifestantes, eleitores.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Esses atores possuem perspectivas e papéis distintos, mas complementares, na formulação e na implementação das políticas de Educação em Tempo Integral, e o equilíbrio entre eles é essencial para a construção de políticas mais democráticas e efetivas (Secchi, 2012).

As soluções são caracterizadas nesse ciclo de políticas públicas por Secchi (2012, p. 40) como a quinta etapa, a tomada de decisão, “momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema são explicitadas.”.

A próxima etapa a ser analisada é a implementação, que desempenha um papel crucial no processo de transformar as decisões em ações concretas. Como afirma Lotta (2012, p. 12): “os estudos sobre implementação de políticas públicas podem ser situados como uma vertente do campo de análise de políticas públicas que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas”. Esta fase é essencial para a efetiva realização das políticas propostas e para que tenham o impacto desejado na sociedade.

Nessa fase, a administração pública assume sua função primordial, que consiste em traduzir intenções políticas em ações concretas. Em resumo, enquanto as políticas são abstratas, a implementação as torna realidade. De acordo com Lotta (2015, p. 13), “é o momento que depende fortemente da ação de burocratas e dos instrumentos de ação estatal”. Além disso, emergem outros atores políticos não pertencentes ao Estado, tais como fornecedores, prestadores de serviços, parceiros, juntamente com grupos de interesse e beneficiários das ações governamentais. Essa etapa receberá uma análise mais detalhada na seção 2.2, devido à sua inegável relevância e à estreita correlação com o tema central dessa pesquisa.

Após a implementação de uma determinada política pública, torna-se necessário avaliar os seus efeitos e em que medida as metas foram atingidas ou não. Nesse momento, busca-se observar se os resultados foram alcançados em vários critérios, como economicidade, eficiência, eficácia, equidade, entre outras (Secchi, 2012).

Através da avaliação é possível produzir informações que permitirão possíveis modificações ou correções que irão ajudar, melhorar e otimizar o funcionamento da política pública e conseqüentemente seu resultado. O processo de avaliação pode ser feito antes, durante e depois de uma política pública. Para Secchi (2012), a avaliação pode levar à:

- a) continuação da política pública;
- b) reestruturação marginal de aspectos práticos da política pública;
- c) extinção da política pública.

A avaliação pública deve ser realizada com o público, pelo público e para o público, uma vez que são os beneficiários diretos de determinada política e aqueles que melhor

conhecem suas reais necessidades, estando aptos a fornecer o diagnóstico de sua própria realidade (Secchi, 2012). Dessa forma, ao envolver o público na avaliação, aumentam-se a transparência e a legitimidade das políticas.

No próprio texto que regulamenta a política do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece a Meta 6 como um indutor da educação em tempo integral, são previstos dispositivos para a realização de avaliações periódicas por meio de monitoramentos, congressos, debates e outras atividades, conforme estabelece o artigo 5º:

Art. 5º, § 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (Brasil, 2014).

Essas avaliações têm o objetivo de observar o andamento do processo político e o impacto da política de tempo integral na educação, permitindo ajustes e aprimoramentos ao longo do tempo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como responsáveis pelo seu monitoramento: o Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE). Além disso, prevê que as instâncias de monitoramento deverão divulgar os resultados em seus respectivos sites institucionais. Caberá também ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a publicação, a cada dois anos, de estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas. Dessa forma, com a participação de diversos setores, garante que as ações governamentais sejam mais efetivas, responsivas e justas, atendendo de forma mais precisa às demandas da sociedade.

Ao analisar as reformas educacionais ao longo dos últimos 38 anos, tomando como marco a redemocratização no Brasil, é evidente que as políticas públicas avançaram significativamente. Após o término da ditadura militar em 1985, as entidades da sociedade civil ligadas à educação se mobilizaram para participar da Assembleia Constituinte com o objetivo de defender seus interesses e demandas. Suas principais prioridades eram obter maior financiamento para a educação pública, visando transformá-la em uma ferramenta eficaz para reduzir as desigualdades sociais e regionais. Além disso, buscavam fortalecer a autonomia de

estados e municípios na gestão do sistema educacional e garantir total liberdade de ensino e aprendizagem (Fundação FHC, 2023).

Essas prioridades resultaram de um amplo debate com a população e foram incluídas na pauta da agenda governamental da Assembleia Nacional Constituinte, consolidando-se na atual Constituição. Após formulação e processo decisório, o ensino público gratuito tornou-se um direito do cidadão e um dever do Estado e da família, estabelecendo-se como um princípio constitucional com o objetivo de garantir igualdade de acesso e permanência na escola.

Ao longo desses anos, o acesso ao ensino de fato se ampliou. Além disso, sistemas de avaliação da qualidade da educação foram criados, o que se tornou uma prioridade a partir de 1990. Naquele ano, ressaltando as críticas, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é avaliar não apenas o ensino, mas também as políticas educacionais, orientando o seu desenvolvimento. Castro (2009) aponta que as pesquisas desenvolvidas por esse sistema mostraram que o tempo de permanência dos alunos na escola é fator relevante para melhorar o desempenho deles, revelando os resultados de uma avaliação que evidenciou que uma hora a mais de aula por dia pode ampliar, em média, cerca de oito pontos no desempenho dos estudantes.

Devido à dinâmica da sociedade e às constantes demandas, as políticas públicas, incluindo as de educação, tornam-se complexas e precisam se adaptar e acompanhar as realidades contemporâneas, bem como os indicadores estabelecidos nas políticas públicas. Nesse contexto, a avaliação contínua desempenha um papel fundamental. A implementação de mecanismos eficazes de avaliação é essencial para medir o impacto e a eficácia das políticas educacionais, permitindo ajustes necessários para enfrentar desafios emergentes e garantir que as estratégias adotadas estejam alinhadas com as necessidades em constante evolução da sociedade. Portanto, a avaliação não apenas informa o progresso, mas também contribui para a flexibilidade e adaptação das políticas públicas, assegurando sua relevância e eficácia ao longo do tempo.

A última etapa do ciclo elaborado por Secchi (2012) cita a extinção da política pública. No entanto, há autores, como Parente (2018), que não consideram essa etapa, por entenderem que ela já é inerente a qualquer política pública. Optando pela vertente das etapas elaboradas por Secchi (2012), prosseguiremos com a sua apresentação.

Resta apenas salientar que a extinção de uma política pública ocorre nos casos em que o problema público foi resolvido, quando os desafios de implementação se mostram insuperáveis ou quando a política pública se torna obsoleta devido à natural diminuição da relevância do problema.

## 2.2 Implementação das Políticas Públicas

Conforme destacado anteriormente, essa fase do ciclo de políticas demanda uma atenção especial devido à sua relevância e por ser um dos principais objetivos desta pesquisa. A teoria da implementação é uma corrente analítica que desempenha um papel fundamental ao analisar e compreender como as políticas são efetivamente colocadas em prática e ela é crucial para o sucesso e o impacto das iniciativas governamentais. Dessa forma, investigaremos com mais afinco essa etapa complexa do processo político.

Di Giusto e Ribeiro (2019) apontam para a falta de ênfase dada pelos trabalhos e pesquisas acadêmicas ao tema da implementação. A maioria dos estudos relacionados às fases das políticas públicas concentra-se no processo de definição de agenda e formulações. Esse foco muitas vezes resulta da concepção da implementação como um processo meramente técnico, uma execução racional das diretrizes estabelecidas por meio de uma hierarquia. Nesse caso, a política pública não é encarada como um processo dinâmico, negligenciando a inclusão de outros atores no percurso. Isso demanda, assim, um olhar mais atento para essa fase da política. Dentro do campo de análise das políticas públicas, a teoria da implementação convida a refletir sobre os atos do cotidiano dos agentes, seus comportamentos e suas interações.

Além da falta de ênfase dada ao tema, outro desafio no estudo da implementação de políticas públicas educacionais é evidenciado na dificuldade que o pesquisador enfrenta ao lidar com o fato de não participar do cotidiano da política e, conseqüentemente, da sua implementação. Esse distanciamento dificulta a compreensão da complexidade envolvida nessa etapa (Lotta; Pavez, 2010). As autoras ainda afirmam que o grande objetivo desse campo é examinar de que forma os serviços públicos adquirem uma existência material por meio das ações dos burocratas, que podem ser tanto os de médio escalão como os de nível de rua. Esses profissionais transformam uma representação abstrata (geral) em algo concreto (específico).

De acordo com Lotta e Pavez (2010), os principais elementos da implementação incluem a incorporação de outros atores nas análises. As autoras os chamam de atores locais ou atores da ponta e, de acordo com elas, eles tomam decisões alocativas, exercem discricionariedade e têm grande impacto sobre o processo de implementação.

Pelo fato de serem selecionados entre moradores da própria comunidade, [...] acabam se tornando atores híbridos, burocratas comunitários que, ao implementar suas ações, têm ainda mais mudanças na construção de mecanismos e dinâmicas relacionais que modificam a forma como as políticas foram concebidas, garantindo a elas novas potencialidades, mas de forma heterogênea em cada local onde são implementadas (Lotta; Pavez, 2010, p. 111).

Além desses fatores importantes destacados pela autora, Di Giusto e Ribeiro (2019) mencionam outros fatores intervenientes em sua pesquisa, tais como: os diferentes contextos, condições de trabalho, padrões de interações entre os agentes implementadores, discricionariedade desses agentes, suas diversas interpretações decorrentes dos processos de comunicação, treinamentos e suas crenças e valores pessoais.

Considerando os elementos que Lotta e Pavez (2010) e Di Giusto e Ribeiro (2019) destacam, seguem sugestões de atores relevantes para a pesquisa:

Quadro 2 – Atores importantes em Políticas Públicas

<b>Categoria</b>	<b>Atores</b>	<b>Descrição</b>
Agentes Implementadores	Gestores Escolares	Diretores e coordenadores pedagógicos das escolas em tempo integral que lidam diretamente com a aplicação das diretrizes e que podem influenciar a implementação por meio de suas interpretações das políticas e das condições de trabalho.
	Professores e Educadores	Docentes que trabalham no dia a dia com alunos, lidando com as diretrizes da educação em tempo integral e que, muitas vezes, exercem discricionariedade ao adaptar práticas pedagógicas conforme sua experiência e crenças.
Formadores e Consultores Educacionais	Especialistas e Técnicos da Secretaria de Educação	Profissionais que elaboram, ajustam e monitoram as diretrizes e protocolos de implementação, proporcionando suporte e treinamento aos agentes implementadores.
	Consultores e Formadores Externos	Especialistas ou instituições que oferecem capacitação e atualização aos educadores e gestores escolares, influenciando diretamente as práticas de implementação e adaptando políticas às necessidades locais.
Agentes de Controle e Avaliação	Supervisores e Avaliadores Educacionais	Pessoas ou equipes responsáveis por monitorar e avaliar a implementação da educação em tempo integral, determinando ajustes e sugerindo melhorias baseadas em critérios técnicos e pedagógicos.
	Conselhos Municipais e Regionais de Educação	Atuam na regulação e fiscalização das políticas educacionais e têm o papel de mediar demandas entre a sociedade e a administração pública.
Comunidade e Alunos	Representantes dos Alunos	Em alguns contextos, como conselhos escolares ou grupos de participação estudantil, os próprios alunos podem ter voz ativa, influenciando os ajustes e o desenvolvimento da educação em tempo integral.
	Pais e Responsáveis	Como parte da comunidade escolar, eles representam uma demanda por qualidade e suporte nas políticas educacionais e podem influenciar mudanças a partir de sua interação com gestores e professores.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Importante ressaltar que os atores descritos no Quadro 2 representam tanto a diversidade de perspectivas quanto a complexidade dos processos de interação e mediação que Lotta e

Pavez (2010) e Di Giusto e Ribeiro (2019) discutem, oferecendo uma visão mais rica sobre a implementação da política.

Diante dessa variedade e complexidade dos fatores, percebeu-se a necessidade de correção e melhoria nas análises das implementações de políticas públicas. Para Passone (2013), a implementação é considerada uma etapa crítica, em que questões complexas podem surgir, e não apenas uma mera execução operacional. “Compreender os desafios e obstáculos que surgem durante a implementação tornou-se essencial para alcançar os objetivos das políticas públicas de forma eficaz” (Passone, 2013, p. 654). Enfim, são inúmeros fatores que podem interferir na execução dos procedimentos de implementação e na distribuição dos serviços aos beneficiários e, conseqüentemente, no alcance dos resultados e objetivos previamente estabelecidos pelas diretrizes de uma política. Nesse sentido, Giusto e Ribeiro (2019, p. 7) reforçam:

Denota-se que os estudos são unânimes em afirmar que não se pode mais considerar a fase de implementação como sendo de menor importância, pois os objetivos previamente estabelecidos durante a formulação de uma política nem sempre são alcançados devido a uma série de elementos que nela se interpõem. São diferentes fatores que muitas vezes se sobrepõem e exercem influências mútuas sobre a atuação dos agentes implementadores, e que acabam por interferir na concretização das diretrizes de uma política pública. Os autores destacam especialmente a atuação mediadora dos agentes implementadores no desempenho das políticas, influenciada por aspectos contextuais, institucionais e pessoais, como seus valores, crenças e preferências.

Outros fatores também são importantes na execução de uma política e envolvem diversas perspectivas de análise da implementação, como os diferentes níveis de governo (federal, estadual, municipal), as distintas regiões dentro de um mesmo país, os variados setores de atividade, a descontinuidade de programas governamentais com a troca de mandatos e o tipo de política em questão (Rua, 2009).

Com todos esses fatores, é importante considerar ainda os casos em que as políticas formuladas podem ter como único objetivo proporcionar aos políticos a oportunidade de oferecer ao público satisfações simbólicas, sem que haja uma verdadeira intenção de implementá-las. Passone (2013) explora esse aspecto, citando M. Hill (2006), que as denomina de "políticas simbólicas", quando estão associadas à não implementação da proposta. Essas medidas representam uma proposição política, mas na realidade, as autoridades e governantes não têm a intenção real de colocá-las em prática.

A implementação da política pública inicia-se com o burocrata de nível de rua, conforme referenciado por Lotta (2012) ao citar Lipsky (1980) em *Street-level Bureaucracy*.

Para Lipsky (1980 *apud* Lotta, 2012), os burocratas de rua são funcionários que têm contato direto com os usuários dos serviços públicos, como policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros. Esses servidores públicos realizam intervenções para abordar problemas públicos por meio de diversos instrumentos, como leis, campanhas, obras, incentivos, subsídios, sanções, parcerias etc. A atuação desses servidores influencia nas decisões políticas, o que pode desvirtuar ou não o objetivo principal da política, dependendo das resistências ou condescendências encontradas no seu dia a dia (Lotta, 2012).

Ribeiro (2020) destaca que os burocratas de nível de rua detêm o poder de concretizar a implementação das políticas públicas, concedendo-lhes a prática do que Lipsky identifica como discricionariedade. Essa discricionariedade se manifesta na capacidade desses agentes de determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e sanções oferecidos por sua agência aos beneficiários, o que pode resultar em formas de implementação bastante diversas.

Os burocratas de nível de rua possuem uma certa autonomia para agir de acordo com suas interpretações da lei e com a situação em que se encontram inseridos no momento, o que significa a liberdade de adaptar-se à situação em que estão. Portanto, a discricionariedade representa um elemento analítico fundamental no processo de implementação de políticas públicas.

No campo da educação, observa-se uma notável subjetividade, na qual cada burocrata de nível de rua, especialmente o professor, ao colocar em prática a política, exerce influência sobre ela, podendo resultar em possíveis impactos positivos ou negativos nos resultados. Essa influência deriva da natureza relacional da atuação desses burocratas, os quais direcionam suas ações com base em seus valores pessoais e referências, além dos contextos político, institucional e econômico nos quais estão inseridos. Isso frequentemente leva a discrepâncias entre o planejamento e a implementação da política (Lotta, 2008). Outros fatores também podem interferir na atuação dos professores, como: o salário; a motivação; os modelos e as imagens construídos a respeito dos alunos, especialmente os mais pobres; a formação profissional e as escolhas pessoais quanto ao local de trabalho.

Ao longo do processo de implementação de políticas, surgem mecanismos relacionais e institucionais que desempenham um papel crucial na influência dos resultados. De acordo com Lotta (2014), outro fator essencial nesse contexto é a compreensão da burocracia intermediária, encarregada de gerenciar os burocratas de nível de rua e estabelecer a conexão entre esses implementadores e os formuladores de políticas. Denominada burocracia de médio escalão, ela abrange gerentes, dirigentes, supervisores e agentes responsáveis por operacionalizar as

estratégias concebidas pelo alto escalão da burocracia. Essa posição intermediária entre o topo e a base confere à burocracia de médio escalão um papel crucial na efetiva implementação das políticas conforme a autora afirma a seguir:

Definidos como aqueles que interagem tanto com o alto escalão quanto com a burocracia implementadora, detentores de conhecimento técnico para a liderança dessa, bem como de habilidade de diálogo técnico e político com a burocracia formuladora, os burocratas de médio escalão são, portanto, peças-chave do complexo emaranhado de interações que envolvem a implementação de políticas públicas (Lotta, 2014, p. 486-487).

Nesse contexto, a atuação dos agentes implementadores em todos os níveis é fundamental, desempenhando o papel de mediadores entre o Estado e a população, para garantir que as políticas sejam implementadas de maneira eficiente e alinhadas aos objetivos propostos. Para garantir essa eficácia na implementação de políticas, Ribeiro (2020) destaca três aspectos cruciais relacionados aos agentes implementadores: a familiaridade com o programa; o alinhamento com os objetivos e as regras do programa; e a adequação das condições institucionais.

No que se refere à familiaridade com o programa, pode-se dizer que, quando os agentes não conhecem os objetivos e regras operacionais, eles acabam buscando para a implementação referências alternativas diversas daquelas inicialmente planejadas, o que faz recair uma grande responsabilidade sobre os gestores.

Em uma pesquisa elaborada por Santos (2013), intitulada "Políticas educacionais implementadas nas escolas municipais de Vitória da Conquista (2009 – 2012)", a autora relata o motivo pelo qual os gestores muitas vezes não estão familiarizados com os objetivos das políticas públicas implementadas em suas unidades de ensino. De acordo com ela, a falta de conhecimento dos gestores sobre os objetivos destas políticas é um dos grandes entraves para que a implementação das políticas educacionais não ocorra a contento. A autora justifica essa afirmação com os seguintes dados:

Verifica-se que, apesar de as políticas educacionais federais estarem disponíveis online e de necessitarem de leitura para fazer a adesão, 51% dos gestores pesquisados que não conhecem os objetivos das políticas educacionais admitem que não as conhecem porque a SMED não lhes deu a formação. E menos da metade, 49%, assumem a culpa por não terem buscado o conhecimento necessário (Santos, 2013, online).

Para Santos (2013), é essencial que a SMED promova a abordagem dessas políticas nos cursos de formação continuada destinados aos gestores, analisando as questões pertinentes aos objetivos e às metodologias de sua implementação.

Deve haver um alinhamento com os objetivos e regras do programa. Se os agentes discordam das prioridades estabelecidas, podem optar por abordagens próprias. Isso indica que, caso os agentes envolvidos na implementação de um programa ou política pública não concordem com as prioridades e regras estabelecidas, podem decidir seguir suas próprias abordagens ou estratégias, o que pode resultar em um distanciamento das diretrizes estipuladas.

Também deve existir uma adequação das condições institucionais. Caso as condições não se mostrem propícias, os agentes podem realizar adaptações que muitas vezes se afastam do desenho originalmente planejado.

Segundo Moll (2019), as políticas públicas, incluindo aquelas relacionadas à educação, atuam para corrigir desigualdades sociais e assegurar que todas as pessoas tenham acesso e possam ter um ensino eficaz. A autora destaca que a construção de escolas em tempo integral e a promoção de uma formação integral estão intrinsecamente ligadas à ideia de proporcionar uma educação de qualidade<sup>2</sup> para todos. Isso não se refere apenas a uma metodologia ou modalidade de ensino, mas representa uma missão de natureza estrutural.

No entanto, Moll (2019) argumenta que, no contexto brasileiro, a escola brasileira não oferta para todos uma escola de qualidade:

No contexto brasileiro “a escola de qualidade” para todos é, ainda, uma tarefa em curso, apesar dos 128 anos de vida republicana. Tarefa inconclusa pela ineficiência do Estado brasileiro em suas funções básicas, mas sobretudo pela ausência de um projeto de nação que inclua a todos e que implique o desenvolvimento das potencialidades humanas como patrimônio maior a ser cuidado, preservado e cultivado (Moll, 2019, p. 13).

A autora sugere que as políticas públicas não conseguiram atingir plenamente seu objetivo de proporcionar uma escola de qualidade para todos os cidadãos. Isso implica que o Estado não está desempenhando adequadamente seu papel na implementação e manutenção das políticas. Portanto, a incompletude da tarefa devido à descontinuidade da gestão e das políticas dos governos; a ineficiência da gestão das políticas do Estado; e a ausência de uma visão nacional inclusiva ou que vise transformar a política em uma política de Estado são fatores que se transformam em obstáculos para alcançar os objetivos das políticas públicas de educação.

Conforme aponta Lotta (2014), é fundamental destacar que as leis e programas por si só não garantem automaticamente a efetividade das políticas, tampouco a eficiência da educação, especialmente neste contexto em estudo. Esses elementos funcionam como instrumentos que

---

<sup>2</sup> É importante reconhecer que a definição de "educação de qualidade" é polêmica devido à sua natureza subjetiva e multifacetada. A busca por este padrão de educação permanece como um tema central frequentemente discutido no campo da educação. Por esses motivos, optamos por evitar o uso deste conceito, porém o apresentamos na íntegra ao ser citado pelos autores pesquisados.

estabelecem direitos e regulam o sistema educacional, conferindo aos cidadãos o direito público subjetivo de exigir uma educação de qualidade. Contudo, a verdadeira qualidade da educação depende de uma série de fatores, tais como a implementação eficaz das políticas educacionais, a continuidade dessas políticas, a disponibilidade de recursos adequados, o engajamento dos educadores e o apoio da comunidade. Tudo isso deve ser considerado dentro do contexto mais amplo do desenvolvimento do Estado, da democracia e das diversas formas de desigualdade territorial, racial e econômica, bem como da heterogeneidade cultural, levando em conta a escassez de recursos que o país enfrenta.

No âmbito prático deste estudo, ao analisar as legislações pertinentes à política municipal de ETI no município de Vitória da Conquista, é possível verificar se a política inicialmente concebida é congruente com a que está efetivamente sendo implementada nas escolas. Além disso, torna-se viável avaliar se a Secretaria Municipal de Educação (SMED), como um órgão de alto escalão na burocracia, gerencia eficazmente as políticas, garantindo as condições necessárias para sua efetiva implementação.

### **2.3 Educação em Tempo Integral no Brasil: história e política**

O principal propósito da Educação Integral (EI) reside em assegurar o desenvolvimento abrangente de crianças, adolescentes e jovens, facilitando uma ampla gama de oportunidades de aprendizado em todas as possíveis dimensões do indivíduo. Essa é uma ideia defendida por Moll *et al* (2020), que destacam que o acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência, à tecnologia e a outras áreas é crucial. É de particular importância a extensão do período dedicado para alcançar esse objetivo. Desse modo, a noção de Educação Integral evoluiu para a implementação da Educação em Tempo Integral (ETI), surgindo como um fator essencial para efetivar o objetivo primordial da Educação Integral, que é a formação plena do indivíduo. Ainda segundo os autores:

Pensar a escola de tempo integral como se ela pudesse ser uma escola de reforço é seguramente uma distorção da função formadora da escola e da sociedade democrática. Quando falamos de Educação Integral, apontamos para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos. Não dá para dizer que o currículo possa abarcar tudo, pois as possibilidades humanas são infinitas, e o currículo é sempre em recorte, mas pode-se falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, tendo a ampliação do tempo como uma condição para a sua realização. Sabemos que o tempo das 4/horas diárias é insuficiente (Moll *et al*, 2020, p. 2099).

Portanto, para compreender de maneira mais abrangente o desenvolvimento da política de educação em Tempo Integral no contexto educacional brasileiro, é essencial analisar os elementos históricos, as propostas e as experiências que contribuíram para sua evolução.

No início do século XX, destaca-se a influência notável e visionária de Anísio Teixeira, uma figura fundamental no desenvolvimento da Educação Integral (EI) e da Educação de Tempo Integral (ETI). Suas ideias e lutas em prol de uma escola pública de qualidade, universal, gratuita, laica e democrática marcaram um ponto de virada na concepção desses conceitos. Ele acreditava que, para tornar a educação eficaz, era essencial ampliar o tempo de escolarização das crianças desde tenra idade, estimulando-as a desenvolver um senso crítico, analítico e reflexivo que as prepararia para uma formação integral em todas as dimensões.

No prefácio ao livro “Educação Integral: Movimento, Lutas e Resistências”, Luís Carlos Capellano nos revela que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), do qual Anísio Teixeira foi signatário, é a “Certidão de Nascimento” da Educação Integral enquanto ideia. Com o Manifesto dos Pioneiros, a educação, pela primeira vez em sua história, foi considerada questão de Estado, e nele consta a defesa da escola pública de qualidade, única e acessível (Spigolon, 2019).

O termo “educação integral” aparece três vezes no texto do Manifesto: uma vez defendendo a concepção de "educação integral" como um direito do indivíduo à educação pública; outra vez fazendo referência a Lamartine, o poeta francês e revolucionário de 1848, como um defensor dessa abordagem educacional que abrange várias dimensões de sua vida, superando a visão meramente utilitária da educação escolar; e a terceira conceituando a ideia de educação integral como direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua vida, rompendo com a visão estritamente utilitária da educação escolar (Cavaliere, 2010).

Nessa época, o Brasil presenciava as tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização e pelo recebimento de considerável número de imigrantes, ou seja, uma época propícia para que Anísio divulgasse e difundisse o que aprendera com seu influenciador americano: John Dewey, que propôs que a escola fosse um laboratório da vida social.

As formulações de Anísio Teixeira sobre uma nova concepção de escola surgiram nesse contexto e foram ancoradas no pensamento de Dewey. O “americanismo” de Anísio Teixeira chocou-se com o diagnóstico de viés higienista e curativo adotado no modelo educacional na época, trazendo mais substância filosófica às ideias renovadoras e ao movimento de superação

da visão cívico-sanitária e moralista, em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático.

O modelo de educação integral proposto por Anísio Teixeira foi influenciado pela Escola Nova, que criticava a pedagogia tradicional e defendia a democratização e a universalização do ensino. O pragmatismo de John Dewey, que constitui a gênese do pensamento pedagógico no Brasil, estava comprometido com a defesa de uma sociedade intencionalmente voltada para o progresso (sociedade industrial) e para a democracia.

O movimento escolanovista foi fortemente influenciado pela filosofia educacional de John Dewey. Esse educador e filósofo defendia uma concepção de educação que valorizava o respeito pelas particularidades individuais, uma educação fundamentada na capacidade de resolver problemas e com ênfase na atividade e experimentação como requisitos essenciais do conhecimento e do saber fazer. Além disso, Dewey acreditava que a base da formação deveria ser a democracia social (Cavaliere, 2010).

Dessa forma, para Dewey a escola deveria estar conectada com a realidade, buscando formar cidadãos equilibrados, relacionados e integrados à sociedade. Nessa visão, a educação não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas também engloba a prática e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Dewey defendia uma abordagem educacional que desenvolvesse as habilidades e as competências dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Dewey, 1979).

Para Dewey a experiência educativa deve ser enriquecida no cotidiano do aluno. A educação serviria para reconstruir e reorganizar a experiência, aumentando o seu sentido. A partir das possibilidades disponíveis ao aluno, ele enriquecerá suas experiências, contribuindo para o aperfeiçoamento dele próprio e da sociedade na qual ele está inserido. A educação deve, portanto, evitar que haja experiências “deseducativas” que tornam o aluno passivo, reproduzidor da realidade imposta e não reflexiva (Dewey, 1979).

A proposta de Anísio Teixeira para a escola na sociedade brasileira refletia uma abordagem instituidora, estreitamente ligada a fatores sociais mais abrangentes, como as mudanças nos métodos de trabalho e os novos costumes, necessários para acompanhar o avanço industrial da época.

Nesse contexto histórico, Anísio Teixeira defendia que o processo de inovação e modernização da sociedade tinha na educação seu elemento principal. Andrade (2019), em seu trabalho sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral no Programa Mais Educação

no município de Araras, cita Anísio Teixeira ao se referir sobre a importância da educação nesse contexto de mudanças sociais e culturais.

É através dela que o homem se constrói. A escola deve ensinar a todos a viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e dos hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (Teixeira, 1936 *apud* Andrade, 2019, p. 99.)

Teixeira argumenta que a educação desempenha um papel fundamental na formação do ser humano como um todo e que a escola não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também deve fornecer habilidades e valores que contribuam para uma vida melhor e mais plena.

A perspectiva de Teixeira se alinha com os princípios da educação integral, a qual visa proporcionar uma formação completa, levando em conta não apenas o aspecto intelectual, mas também o emocional, social e prático dos estudantes. Para concretizar esse ideal, ele defendia a ampliação do tempo na escola, reconhecendo que esse espaço é fundamental para o desenvolvimento pleno das potencialidades individuais e a preparação para a vida em sociedade.

Ainda que tenha sido abordada de forma sucinta na introdução deste estudo, é essencial ressaltar a distinção entre os conceitos de "Educação Integral" (EI) e "Educação em Tempo Integral" (ETI). Essa diferenciação é amplamente enfatizada nas políticas e práticas educacionais contemporâneas, como destacado por Leclerc e Moll (2012, p. 96).

Em sentido restrito, a educação integral refere-se ao tempo integral, à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Para Moll (2008), a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral são conceitos distintos, embora possam ter alguma relação entre si. A Educação Integral refere-se a uma concepção mais ampla e abrangente de educação, visando à formação integral do sujeito em todas as suas dimensões: cognitiva, social, emocional, cultural, artística, esportiva, entre outras. Trata-se de uma visão que transcende a mera transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, buscando a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e autônomos. Essa abordagem compreende o ser humano em sua totalidade, assumindo sua condição

multidimensional. Para alcançar esse objetivo, a organização da escola deve ser fundamentada no reconhecimento dos saberes, cultura e história de cada aluno.

Trata-se de reaproximar os tempos da vida com os tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum*. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimento e valores, como um espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada alun@ possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura, para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela (Moll, 2008, p. 15).

Já a ETI refere-se à ampliação da carga horária das atividades escolares, permitindo a realização de outras atividades além das aulas regulares. Isso pode incluir atividades esportivas, culturais, artísticas, de lazer, entre outras. O objetivo é oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento em diferentes áreas, contribuindo para a conciliação da vida escolar com a vida familiar dos estudantes. Implica na (re)significação do tempo e do espaço escolar, fatores relevantes que podem contribuir de forma significativa para a formação completa dos alunos. No entanto, sua implementação requer planejamento cuidadoso, recursos adequados e consideração dos contextos locais e das necessidades dos estudantes.

No entanto, é importante destacar que a educação em tempo integral pode ser uma estratégia para a implementação de uma educação integral, mas não garante, por si só, a formação integral dos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que as atividades desenvolvidas nesse tempo extra sejam planejadas e organizadas de forma a contribuir para a formação integral dos estudantes. Percebe-se dessa forma que a educação em tempo integral pode trazer benefícios significativos para os estudantes, como mais tempo para aprofundar o aprendizado, participar de atividades extracurriculares enriquecedoras e receber apoio socioemocional.

Não é possível falar em EI e em ETI sem mencionar o educador Anísio Teixeira. Para ele, o processo educativo deve ser integral, ou seja, visa à formação e ao desenvolvimento humano global e não somente o acúmulo de informação. A escola, em vez de instruir, deveria educar, formando homens livres a viver com mais inteligência e mais tolerância. E para isso acontecer, o tempo é um fator imprescindível para o aluno. Ele recomendou a estruturação de um sistema único de ensino, com um programa escolar completo que incluía leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação. Essa abordagem abrangente foi proposta por Anísio Teixeira por ele entender que não seria possível educar em condições de desnutrição e abandono em que muitas crianças viviam na época (Teixeira, 1976; Cavaliere, 2010; Chaves, 2002).

Teixeira (1976) defendia a expansão do tempo na educação. Além de aumentar a jornada escolar, ele também propunha ampliar a duração do ano letivo. Desde os anos 1930, quando a carga horária anual da educação elementar era de aproximadamente 640 horas, Teixeira afirmava que esse número de horas era absolutamente insuficiente. Sua proposta consistia em alcançar 1080 horas, o que equivaleria a 180 dias de seis horas em média.

O tempo ampliado era uma necessidade prática imposta pela proposta educacional defendida por Teixeira. Segundo Cavaliere (2010) ao citar Teixeira, para uma educação primária efetivamente pública, seria necessário:

a) manter e não reduzir o número de séries escolares; (b) prolongar e não reduzir o ano letivo; (c) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; (d) preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola (Cavaliere, 2010, p. 256).

Nesse modelo de escola, a proposta de Anísio consistia na oferta da ETI, ampliando o tempo em dois turnos, sendo comum e pública, ligada ao trabalho e ao teórico-prático. Para efetivação da teoria, no primeiro turno realizaria as atividades teóricas, no prédio normal, e no segundo turno, na “escola parque”, a parte prática, cujo espaço era destinado a jogos, recreação, teatro, artes, biblioteca etc.

O tema da educação em tempo integral sempre esteve associado à experiência das Escolas Parques de Anísio Teixeira. Então, é através dessas escolas, tidas como escolas-modelo de educação integral, que surge a ETI no Brasil, estruturada com base nos princípios conceituais do escolanovismo.

Foi a partir de então que Anísio Teixeira, como Secretário de Educação da Bahia, em 21 de setembro de 1950, concretizou tais ideais com as chamadas “Escolas Parques”. Teixeira constrói em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), uma instituição pioneira no Brasil que trouxe a proposta, para a época, inovadora e revolucionária de educação profissionalizante e em tempo integral, que objetivava preparar os indivíduos para atuarem plenamente na vida social e econômica da sociedade.

Anísio Teixeira deixou um legado duradouro na educação brasileira, defendendo uma abordagem que preparasse o indivíduo não apenas para o aspecto acadêmico, mas também para a vida de forma mais ampla. Suas ideias e princípios foram incorporados em inúmeras iniciativas e projetos que buscaram promover a EI e ETI no Brasil.

O pensamento anisiano influenciou e influencia todas as PAJEs<sup>3</sup> planejadas ou implementadas nas últimas décadas, pois tem como matriz que os processos formativos se “[...] desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no

<sup>3</sup>trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Gohn, 2010 *apud* Freitas, 2023, p. 42).

Apesar de a origem da EI e da ETI remontar à década de 1920, a temática permanece relevante para os interesses de políticas educacionais e para aqueles que aspiram a um ideal de educação integradora do ser humano. Essa influência política e pedagógica se concretizou de maneira tangível com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, em 1980, durante o governo de Leonel Brizola. Idealizados por Darcy Ribeiro e com projetos arquitetônicos assinados por Oscar Niemeyer, os CIEPs representaram uma materialização das experiências inspiradas por Anísio Teixeira (Figueiredo, 2018). Os CIEPs foram um marco histórico para a educação brasileira. Os alunos realizavam atividades escolares de esporte e lazer, faziam refeições, recebiam atendimento odontológico, psicológico e aulas de informática, permanecendo na escola em período integral.

No livro "Educação como Prioridade", Ribeiro (2018) revela o apoio que teve de Paulo Freire sobre os CIEPs e defende que eles foram concebidos para atender aos aspectos fundamentais da educação, ao contemplarem tanto a dimensão temporal quanto a espacial como pilares essenciais para o processo educativo (Ribeiro, 2018). O apoio de Paulo Freire reforça a importância dos CIEPs como um modelo inovador de educação integral e em tempo integral. Ainda em seu livro, Ribeiro (2018, p. 55) ressalta a sua importância:

Sem a dimensão do tempo, a criança que vem de classe popular fica umas horas na escola e é mandada estudar em casa. Se ela não tem casa, isso é um absurdo. A dimensão espaço: não pode dar uma educação adequada tomando a criança por oito horas dentro de uma sala de aula. Não só os professores não suportariam essa criança, como também a criança não suportaria. É, então, indispensável um prédio maior, mas para ter aquele mínimo de espaço necessário. Quando se visita escolas em todo o mundo – e costumo visitá-las – vê-se que nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Dinamarca, as escolas oferecem áreas maiores para que a criança ali cresça; são os jardins oferecidos à infância. A educação primária de cinco séries, o secundário de cinco séries não é programado por que são necessárias cinco séries para que a criança aprenda aquela matéria? Não. Num curso de madureza ela poderia aprender em um ano, mas é que ela leva cinco anos para crescer, a escola está cuidando da criança enquanto ela cresce, cuidando do seu físico, cuidando da sua saúde atenta para aquilo que sua família não pode dar.

Essas observações levam Darcy Ribeiro a revelar que os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) não são

---

<sup>3</sup> “O conceito de PAJE abrange as principais variações de termos empregados pelas redes de ensino para designar as políticas voltadas à ampliação da jornada escolar: a) Educação Integral; b) Escola em Tempo Integral; c) Jornada Escolar Ampliada; d) Educação de/em Tempo Integral; e e) Educação Integral em Tempo Integral” (Freitas; Mainardes, 2023, p. 2).

simplesmente invenções dele, mas sim a incorporação de princípios presentes na escola de todo o mundo civilizado. A discussão se estende à necessidade de oferecer não apenas mais tempo, mas também mais espaço físico para o desenvolvimento adequado da educação, reconhecendo a importância de ambientes amplos e apropriados para o crescimento e aprendizado das crianças. Isso implica cuidar integralmente da criança, incluindo sua saúde e bem-estar, especialmente quando a família não pode fornecer esses cuidados.

A Escola Parque e os CIEPs podem ser compreendidos como iniciativas que tinham como referências uma educação pública de qualidade, o reconhecimento da necessidade da ampliação do tempo e espaço escolar e uma educação que contemplasse a formação múltipla do ser humano.

Após essas experiências, surgiram os Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICs) e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo. Os CAICs foram estabelecidos em várias regiões do país. Esses programas e centros desempenharam um papel crucial na promoção da ampliação de jornada em tempo integral (Figueiredo, 2018).

Atualmente, em nível federal, adota-se uma abordagem relacionada à ETI que se caracteriza pela ampliação da jornada escolar, permitindo que os estudantes permaneçam na escola por um período de 7 (sete) horas ou mais. Essa diretriz está prevista tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

A LDB enfatiza a importância da formação integral dos indivíduos de forma implícita, expressando isso em seus artigos 1º, 2º e 3º. Ela destaca que a educação não se limita apenas ao ambiente escolar, abrangendo diversos processos formativos presentes na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Isso demonstra o compromisso da legislação em proporcionar uma educação mais abrangente que vá além do simples ensino em sala de aula, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 1996).

Embora essa concepção de formação ampla esteja implicitamente presente, a LDB menciona explicitamente a necessidade de ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, conforme estabelecido no Artigo 34:

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

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, n.p.).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011 surgiu como um marco importante. Esse plano estabeleceu metas e estratégias para a melhoria da educação ao longo de uma década. No entanto, é crucial ressaltar que esse plano não passou de uma carta de intenções, visto que os vetos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, então presidente da época, notadamente quanto ao seu financiamento, impuseram sérias restrições ao cumprimento das metas (Souza, 2014). Isso destaca a necessidade de reconhecer que a implementação efetiva de políticas educacionais requer investimento financeiro substancial, uma vez que a educação não pode ser eficaz sem recursos adequados.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatizou a importância da ETI no sistema de ensino brasileiro. O PDE baseou-se no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que visava unir esforços, através do regime de colaboração, da União, estados, municípios, Distrito Federal, famílias e comunidades. O PDE, estabelecido pelo Decreto nº 6.094/2007, apresentou 28 diretrizes para melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, incluindo medidas para expandir o tempo que os alunos passam na escola, indo além da jornada regular, como pode ser visto no artigo 2º, VII, onde lê-se: “Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular” (Brasil, 2007a, n.p.).

Ao longo da vigência do PNE 2001-2011, em 2007, e em resposta ao PDE, também foi implementado o Programa Mais Educação (PME), uma iniciativa de abrangência nacional. Esse programa representou uma estratégia do governo federal para ampliar a jornada escolar e reformular currículos nas escolas públicas brasileiras.

Posteriormente, surge o PNE de 2014-2024. Influenciado por forças ideológicas e econômicas internacionais, ele definiu estratégias para aprimorar a qualidade do ensino, estabelecendo metas que não foram alcançadas no plano anterior. Foi por meio dele que o aumento da jornada escolar para o tempo integral se estabeleceu como uma meta a ser alcançada nacionalmente. Passados oito anos, os resultados mostram que as metas estabelecidas também não foram alcançadas por nenhuma região do país (Brasil, 2024).

Em 2016, surgiu o Programa Novo Mais Educação, que veio para substituir o Programa Mais Educação. Esse novo programa manteve o foco nas disciplinas de Português e Matemática, em resposta aos resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala naquela época. Os programas indutores de ETI serão mais detalhados adiante.

Em 2017, houve mudanças significativas na política educacional do país. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Embora a BNCC não aborde especificamente o conceito de "educação integral e educação em tempo integral", ela traz diretrizes e princípios, apontando compromissos com essa perspectiva, conforme se observa no trecho a seguir:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a, p. 15).

A BNCC enfatiza a valorização de uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, levando em conta não apenas os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais e ético-cidadãos. O documento destaca a importância de uma formação ampla e abrangente, que engloba diferentes áreas do conhecimento, habilidades e competências, e promoção do protagonismo dos estudantes, porém não faz menção à expansão da jornada de aula.

Ao longo do tempo, o Brasil testemunhou a implementação de várias iniciativas educacionais de alcance nacional, todas voltadas para a promoção de processos escolares mais democráticos e para o fortalecimento de uma ETI, conforme já sinalizado neste capítulo.

Com a compreensão atual que se tem da EI, recordo-me do trabalho de campo que realizamos durante o Mestrado, em Itacaré e Olivença, Bahia. Visitamos duas escolas com realidades bastante distintas da nossa realidade local. Essa experiência foi enriquecedora, e desejo relatá-la neste trabalho, ainda que de forma sucinta, uma vez que está diretamente relacionada ao meu tema e à minha vida profissional.

Na primeira visita, conhecemos uma escola indígena que, apesar de não ser uma ETI, vivencia experiências e culturas do seu povo, atendendo às necessidades da sua comunidade e, conseqüentemente, proporcionando uma EI. Isso mostra que nem toda escola de tempo ampliado pode ter uma EI, mas uma escola de ensino parcial pode, desde que intencionalidades e propósitos sejam trabalhados.

Na segunda visita, conhecemos uma escola que trabalha com a perspectiva da Pedagogia Waldorf, oferecendo tempo integral e ainda trabalhando em prol dos princípios da EI. Embora o contexto social e cultural dessas comunidades escolares seja bastante diverso, aprendemos muito com as duas escolas. Ambas se dedicam a proporcionar um ensino que estimule todas as dimensões possíveis do ser humano: cognitiva, intelectual, manual, afetiva, moral, ética, política, cultural e física. Para isso, contam com um universo de possibilidades para estimular e ampliar o desenvolvimento dessas dimensões.

É verdade que a escola ideal, incorporando todos os princípios que fundamentam uma EI, pode ainda não estar plenamente realizada, devido à complexidade das interações humanas e aos desafios administrativos, pedagógicos, estruturais e políticos que afetam esses espaços. No entanto, é importante reconhecer que essas escolas têm o potencial de se tornarem horizontes de construção de uma sociedade mais justa, sustentável e civilizada.

A experiência como mestrandia ao participar de uma aula de campo na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (BA) e na Escola Rural Dendê da Serra (BA) permitiu-me vivenciar os propósitos da Educação Integral (EI) e da Educação em Tempo Integral (ETI), concebidos por Anísio Teixeira no início do século XX. Essa vivência reflete o reconhecimento crescente da importância da ETI para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Como mencionado anteriormente, essas ideias foram tão significativas que ao longo do tempo se incorporaram ao sistema educacional brasileiro. Alguns programas adotaram um formato de organização com uma perspectiva assistencialista, enquanto outros se concentraram na oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno. Esses formatos contribuíram, cada um à sua maneira, para a configuração atual das políticas de ETI. Analisando esses programas, percebe-se que a política de ETI no Brasil enfrenta grandes desafios, começando pela própria implementação dos programas governamentais.

Parente (2018) explica que existem duas formas de política: a política de Estado e a política de Governo. A política de Estado refere-se à organização mais abrangente que compreende o conjunto de instituições, leis, regulamentos e autoridades que exercem o poder sobre um território específico e sua população. O Estado tem a responsabilidade de preservar a ordem, promover o bem-estar coletivo e garantir os direitos dos cidadãos. No entanto, a política de governo diz respeito à administração temporária e ao atual exercício do poder dentro do Estado, e é composta por indivíduos ou partidos políticos eleitos, nomeados ou que assumem o controle do poder executivo.

O governo muda ao longo do tempo através de eleições ou de outros mecanismos políticos, enquanto o Estado permanece como uma entidade contínua. Em resumo, Parente (2018, p. 2) explica que a política de Estado está relacionada à organização, enquanto a política de governo diz respeito à forma de administração temporária:

A política de Estado é caracterizada por medidas contínuas e planejadas a longo prazo, fortalecidas por leis que devem ser realizadas por todos os governos, independente de gestão. Por outro lado, a política de governo é adotada pela gestão em vigor e pode ser modificada com a alternância de poder, assim não tem perspectivas de continuidade além dos mandatos políticos.

É importante entender essa diferença para compreender os programas e as ações das Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs), que podem ser considerados tanto como políticas de Governo quanto como políticas de Estado. Muitas dessas políticas são permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira.

Um exemplo disso é o Programa Mais Educação (PME), que enfrentou desafios relacionados ao orçamento, à administração e à política, pois é um programa governamental sujeito a alterações de acordo com os fatores conjunturais e estruturais da educação e da sociedade (Parente, 2018). É de suma importância analisar esse programa, uma vez que ele serviu como um indutor de políticas para a EI e ETI. Compreender o PME, os desafios enfrentados e avaliar seus resultados são fundamentais para certificar-se se os esforços em prol de uma EI e ETI foram verdadeiramente efetivos.

### **2.3.1 Programa Mais Educação – PME**

Uma das estratégias de indução à EI e ETI no ensino fundamental instituída pelo MEC é o Programa Mais Educação. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, ele tem como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio da ampliação da jornada escolar e organização curricular. O programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e articula projetos e programas do governo federal com as propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Os objetivos do PME estão descritos no artigo 1º da PI n.º 17/2007.

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas,

visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007b, p. 1).

O PME foi proposto com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais no Brasil, atendendo inicialmente escolas consideradas em situação de vulnerabilidade e com os piores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A proposta do programa se constituiu em uma estratégia do Governo Federal e defendia que a ampliação do tempo e dos espaços educativos poderiam ser uma solução para melhorar a qualidade do ensino. Essa ampliação seria de no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica (Brasil, 2018b). A ideia era que, por meio dessas atividades, as crianças aprendessem conceitos importantes das disciplinas curriculares e se desenvolvessem numa perspectiva de EI no ensino fundamental.

No turno oposto ao das aulas, os alunos teriam acesso a acompanhamento pedagógico obrigatório, além de receberem café da manhã, almoço e lanche. Os professores ajudariam nas tarefas, tirando dúvidas e ministrando aulas de reforço, principalmente nas disciplinas de português e matemática.

O PME oferecia recursos financeiros às unidades escolares cadastradas, e o repasse do dinheiro era feito diretamente na conta bancária da escola. O valor variava conforme a quantidade de estudantes cadastrados no Programa, segundo o Censo Escolar do ano anterior. Cabe ressaltar que o Censo Escolar é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas.

Como bem lembra Moll (2019), o PME não se configurou como a política transformadora de EI, mas como uma ação indutora que acabou movendo o papel de trazer de volta o debate da “escola de tempo integral”, porém sem dar a devida e real importância ao assunto, como deveria ser.

O PME é frequentemente confundido com a EI, o que é um equívoco. Embora o PME tenha como objetivo aumentar a carga horária do ensino nas escolas e oferecer atividades extracurriculares para os estudantes, ele não está diretamente alinhado aos princípios da EI. Como já mencionado, a EI possui uma abordagem mais ampla e abrangente, visando o

desenvolvimento integral dos estudantes em várias dimensões da sua vida. O objetivo é proporcionar aos estudantes uma permanência maior na escola, o que pode contribuir para a sua formação, mas não significa garantir uma abordagem completa de EI.

Focado em estimular o desenvolvimento da ETI, em teoria o PME dialogou com diversos atores da educação pública nacional, desencadeando políticas, ações e a organização de estruturas municipais e estaduais, bem como a colaboração de instituições, como universidades, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministérios, a fim de dar suporte e consolidar as ações do programa. Todos esses diálogos culminaram na produção de diversos documentos que estabelecem pressupostos para o debate nacional, conduzido por meio de inúmeros seminários nacionais, estaduais e regionais, financiados e realizados pelo governo federal no período de 2007 a 2013 (Pessoa, 2017). Em meio a esse contexto, é possível observar como diversas relações de poder foram estabelecidas, configurando, dessa forma, as primeiras etapas do ciclo de políticas públicas: identificação de um problema, formação da agenda, formulação das alternativas e tomada de decisões.

Esse diálogo para dentro e para fora do governo se fez e se faz muito importante como estratégia indutora para a política de ETI, uma característica necessária para materializar a ação do poder público, principalmente na esfera municipal.

As escolas da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista aderiram ao Programa. A SMED fez a adesão ao Programa Mais Educação pelo portal do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo. Esse processo de adesão acontece, desde 2009, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerado pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

Com base nos critérios recomendados pelo programa, que incluíam alunos em situação de risco, baixos índices no IDEB e estudantes das séries com altos índices de evasão e/ou repetência, as escolas tinham a flexibilidade de escolher cinco dos sete macrocampos oferecidos pelo programa. Esses macrocampos eram os seguintes: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (Brasil, 2007b).

O PME vigorou até 2016, e torna-se muito complexo avaliar se foi eficiente ou não, pois envolve uma série de fatores. Porém, vários estudos contribuem para destacar os seus aspectos positivos e negativos. Alguns pontos positivos do programa podem incluir: ampliação da carga

horária escolar; promoção de atividades complementares; e incentivo à participação da comunidade escolar, criando um ambiente mais engajado e colaborativo nas escolas.

No entanto, também há desafios e críticas relacionados ao PME, tais como: recursos financeiros limitados, dificuldades de gestão, falta de apoio técnico e institucional, desarticulação de conteúdos, necessidade de reestruturação curricular e avaliação dos resultados, que pode variar em função da diversidade de realidades nas escolas brasileiras (Gandra, 2017). Pessoa (2017, p. 93) também apresenta uma crítica adicional:

Pode-se inferir que, quando se prioriza as populações de baixa renda como requisito para a escola aderir ao Programa, o propósito de uma educação de qualidade permanece em segundo plano e segue orientação contrária ao propósito geral definido pelo Ministério da Educação, que é o de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, não excluindo desse modo nenhuma classe social. O acesso à educação deve ser para todos, independentemente da classe social, pois só assim é possível garantir a verdadeira democracia e cidadania.

A autora argumenta que essa postura assistencialista foi um grande desafio no PME, tendo em vista que o acesso à educação deve ser universal, independentemente da classe social, para garantir uma verdadeira democracia e cidadania.

Com todas essas críticas, percebe-se que o PME não se mostrou suficientemente efetivo. Foi descontinuado durante a gestão do presidente Michel Temer e substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) em 2016. Isso ocorreu devido à necessidade de reformulação do programa para atender às expectativas neoliberalistas. A justificativa foi a de que o PME não conseguiu melhorar os índices das avaliações externas nem atingir as metas estabelecidas pelo próprio programa.

Saquelli (2018) analisou as permanências e rupturas do PME e do PNME, destacando a atuação do setor privado. Como exemplo, citou o Itaú Social, que, por meio do seu Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais e em parceria com o Banco Mundial, desenvolveu um relatório de Avaliação de Impacto Estudos Qualitativo do Programa Mais Educação (Fundação Itaú Social, 2009). Esse relatório, que avalia a viabilidade econômica das políticas públicas, foi utilizado para criticar o PME, apontando a ineficiência das políticas educacionais. Saquelli (2018) também sugere que esse movimento pode indicar uma agenda de privatização, especialmente por meio da terceirização da gestão escolar, visando transferir a administração das escolas públicas para entidades privadas.

No caso em questão, os grupos de interesse, também conhecidos como grupos de pressão, exercem considerável influência nas decisões e políticas públicas, cada um com suas próprias perspectivas e objetivos. Essa análise destaca a complexidade da formulação de

políticas públicas, que envolve uma ampla gama de atores, tanto governamentais quanto não governamentais. Isso ocorre porque os debates em torno da educação pública frequentemente abrangem disputas ideológicas e principalmente econômicas (Secchi, 2012).

### 2.3.2 Plano Nacional de Educação – PNE

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961 (Brasil, 2000).

Teve como objetivo principal o planejamento da educação brasileira para atender às necessidades do país no contexto do seu desenvolvimento econômico e social da época e visava: organizar a educação nacional com metas específicas, focando em sua expansão e melhoria para atender às demandas de um país em processo de modernização; estabelecer metas de alcance quantitativo e qualitativo, com o objetivo de aumentar o número de matrículas e melhorar as condições de ensino em todo o país; descentralizar a gestão educacional, estimulando os estados e municípios a elaborarem seus próprios planos educacionais em alinhamento com as diretrizes do PNE; reestruturar a educação básica e superior, ajustando o ensino às necessidades do mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico do Brasil; garantir a formação de recursos humanos para o atendimento das exigências do setor produtivo e do desenvolvimento industrial do país, o que implicava uma forte ênfase no ensino técnico e profissionalizante; investir em infraestrutura educacional, com a distribuição de recursos financeiros voltados à construção de escolas e à melhoria das condições físicas e materiais do sistema educacional; e promover a universalização da educação para que todos os brasileiros, especialmente as camadas mais pobres da população, tivessem acesso ao ensino (Brasil, 2000).

Assim, o propósito inicial desse PNE estava muito voltado para o atendimento às exigências de crescimento e modernização do país, estabelecendo a educação como um instrumento essencial para o desenvolvimento econômico e social, com foco na expansão do ensino, na formação de uma mão de obra qualificada e na melhoria das condições de ensino no país.

Após o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1962, o Brasil teve outros planos nacionais que definiram as metas e diretrizes para a educação no país em períodos subsequentes. Um dos planos mais significativos foi o PNE 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ele estabeleceu metas e estratégias para a educação brasileira ao longo da primeira década do século XXI.

O PNE mais recente é o de 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse plano define metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira durante um período de dez anos, até 2024.

Quando falamos em políticas públicas relacionadas à EI, não se pode deixar de analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, que, por força da Lei nº 9.394/96 (LDB), foi instituído com o objetivo de estabelecer metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil em um período de médio prazo. Ele funciona como um instrumento orientador das políticas públicas, conforme rege o Art. 87:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

Caracterizado como uma política pública de Estado, articuladora de diversas políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) é constituído por 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira, 20 metas globais e 254 estratégias para orientar e alcançar as metas definidas no período de 2014 a 2024. Após debates, lutas e movimentos, em 2014 o PNE reforçou o direito à ETI, incluindo-a como a Meta 6. Essa demanda, anteriormente em discussão, tornou-se imperativa, justificando-se pelo propósito do PNE de aprimorar a qualidade da educação.

Além de priorizar a busca pela qualidade da educação, o PNE estabelece diretrizes essenciais que direcionam para o cumprimento dessa meta, assim como das demais metas relacionadas. Exemplos dessas diretrizes incluem a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da educação, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

A sexta meta do PNE (Meta 6) propõe oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, buscando atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Para monitorar o progresso dessa meta, são utilizados dois indicadores:

1. Percentual de escolas públicas com educação em tempo integral: acompanha a proporção de escolas públicas que oferecem a modalidade de ensino em tempo integral em relação ao total de escolas públicas existentes.

2. Percentual de alunos da educação básica atendidos pela educação em tempo integral: mede a porcentagem de alunos matriculados na educação básica que têm acesso à educação em tempo integral.

Esses indicadores têm o objetivo de avaliar o avanço na implementação da educação em tempo integral no sistema de educação público, tendo como meta garantir uma oferta mais abrangente dessa modalidade de ensino, visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

A Meta 6 é delineada por nove estratégias específicas (ver Quadro 3 abaixo) destinadas a direcionar e orientar a implementação das ações necessárias para atingir o objetivo estabelecido no plano. Essas estratégias representam instrumentos práticos voltados para promover avanços concretos na área da educação (Brasil, 2014).

Quadro 3 – Estratégias da Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024

<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>
1	Ampliação do tempo
2	Construção de escolas
3	Recursos - infraestrutura, equipamentos, materiais
4	Articulação no território
5	Parcerias com entidades privadas
6	Parceria Ong-escola
7	Diversidade local
8	Tempo integral para pessoas com necessidades
9	Tempo de permanência

Fonte: Brasil (2014).

Essas estratégias, quando implementadas de forma integrada e efetiva, têm o propósito de impulsionar a oferta e a qualidade da educação em tempo integral, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para a melhoria da educação como um todo.

Este é um desafio no qual todos devem se envolver, pois trata-se de metas nacionais que devem ser alcançadas. Para isso, o plano conta com programas e ações (Quadro 4) que apoiam o desenvolvimento da meta e suas estratégias, de modo que possa ser alcançada por todos. São diversas as ações necessárias para alcançar cada estratégia estabelecida. Nesse sentido, é importante ressaltar que o PNE atua como uma política pública que articula diversas políticas educacionais. Além disso, o cumprimento de uma meta acaba sendo articulado com o

cumprimento das demais e para a efetividade do plano como um todo. Para a Meta 6, encontramos os seguintes programas/ações:

Quadro 4 – Programas e Ações do PNE

<b>Programas / ações</b>	<b>Órgão Responsável</b>
Programa (PNME) Novo Mais Educação	Secretaria de Educação Básica (SEB)
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	Secretaria de Educação Básica (SEB) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
Caminho da Escola	FNDE
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	FNDE
Programa Conectada de Inovação Educação	SEB
Plano de Ações Articuladas – PAR	FNDE
Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)	SEB
Plataforma PDDE Interativo	SEB
Programa Dinheiro Direto na Escola	FNDE
Programa de Reestruturação da Rede Física da Educação Básica	FNDE

Fonte: Brasil (s.d.).

O PNE é um importante instrumento para orientar a política educacional do país, buscando garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos os brasileiros. Sua implementação e monitoramento são fundamentais para que as metas estabelecidas sejam alcançadas e para promover avanços significativos na área da educação.

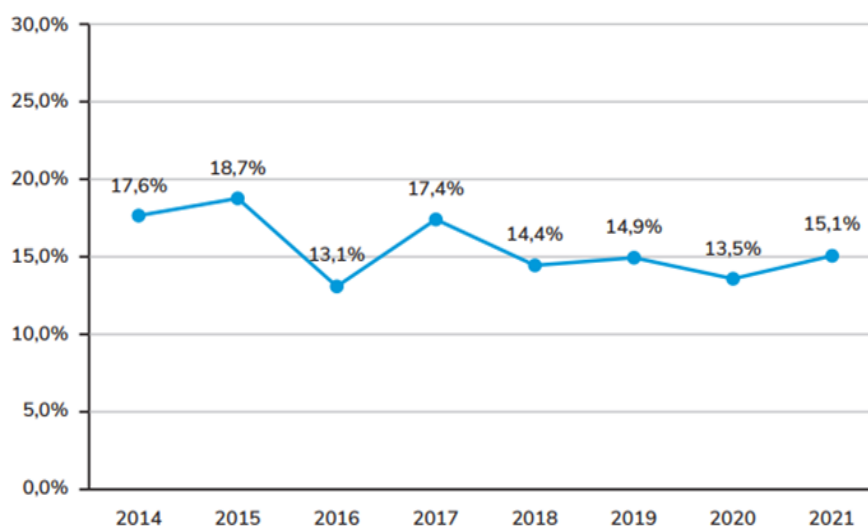
O Inep é a instituição responsável por elaborar os relatórios de monitoramento das metas e análises sobre os desafios específicos de cada meta, além de conduzir estudos para fornecer subsídios ao monitoramento do plano. A publicação desses relatórios ocorre a cada dois anos, sendo que o último foi divulgado em 2022. O próximo relatório está previsto para ser publicado em 2024 (Brasil, 2022b).

Com base também nas informações do Censo Escolar (Brasil, 2022a), uma ferramenta crucial para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do Brasil e, assim, acompanhar a efetividade das políticas públicas, é evidente que as metas estabelecidas ainda estão longe de serem cumpridas.

Para analisarmos esses dados apresentados, tanto pelo relatório do Inep quanto pelo Censo Escolar, vamos considerar os dois indicadores da Meta 6: 1) Indicador 6A – percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral, lembrando que a meta é atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica; e 2) Indicador 6B – percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral, lembrando que a meta é oferecer ETI para, no mínimo, 50% das escolas públicas.

Em relação ao primeiro indicador da Meta 6, como pode ser visto na Figura 2, o Brasil ficou distante de atingir a meta de oferecer jornada de tempo integral para 25% dos alunos da educação básica no período de 2014 a 2021. Em 2021, apenas 15,1% dos alunos estavam em ETI. Para alcançar essa meta até 2024, é necessário um aumento de 9,9 pontos percentuais. Houve um leve aumento em 2021 em comparação a 2019, após uma queda em 2020 devida à pandemia de Covid-19, mas o percentual ainda está abaixo dos 17,6% registrados em 2014.

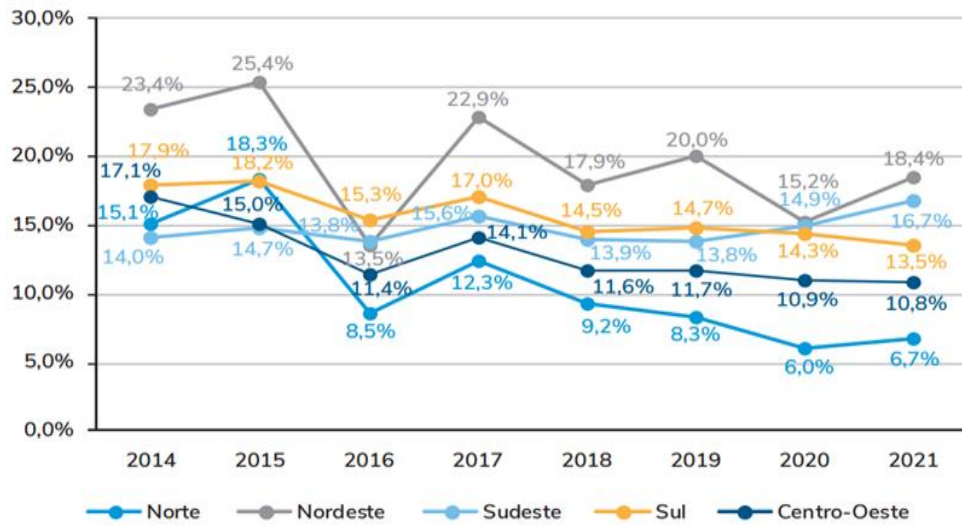
Figura 2 – Percentual de alunos de ETI – Brasil 2014-2021



Fonte: Brasil (2022a).

Na Figura 3, o gráfico demonstra que em 2021 a Região Nordeste teve o maior número de alunos em tempo integral (18,4%) em comparação com as demais regiões. Em seguida, veio a Região Sudeste, com 16,7%. Já a Região Norte teve o menor percentual, com apenas 6,7% dos alunos matriculados em ETI. Isso significa que a diferença entre a Região Norte e aquela com o maior índice é de 11,7 pontos percentuais. Em 2014, essa diferença era de 9,4 pontos percentuais, o que indica que a desigualdade regional aumentou ao longo desse período.

Figura 3 – Percentual de alunos de ETI por grande região – Brasil 2014-2021

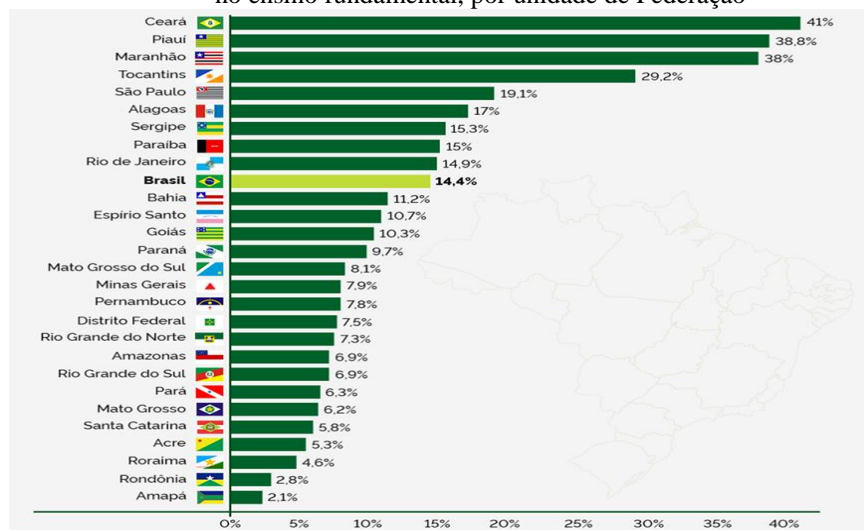


Fonte: Brasil (2022a).

As Figuras 4 e 5 retratam a realidade de cada unidade federativa, revelando o número de alunos da rede pública em tempo integral no ensino fundamental (Figura 4) e no ensino médio (Figura 5).

Podemos distribuir os dados do gráfico em três percentis. O Estado da Bahia está no percentil intermediário no que diz respeito ao quantitativo de discentes em escolas de tempo integral, ocupando o penúltimo lugar na região Nordeste. Considerando o total de 417 municípios, ainda há muito o que fazer para a implementação dessa política em âmbito municipal.

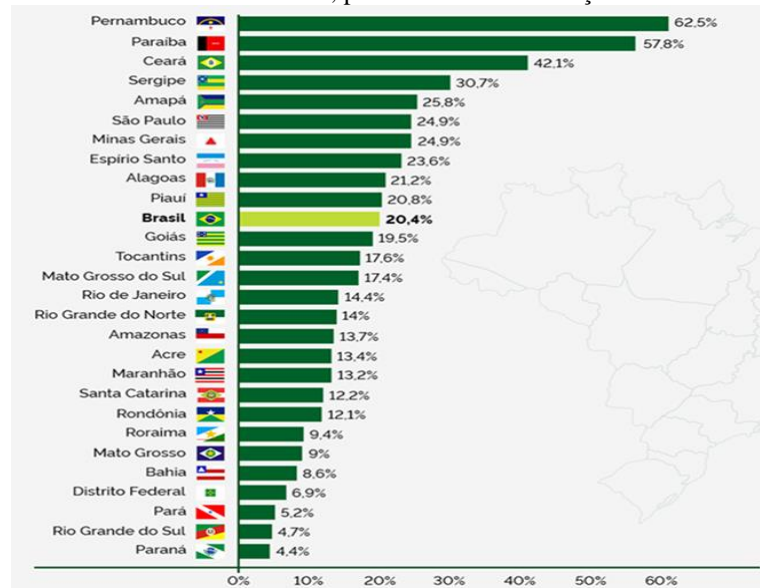
Figura 4 – Proporção de alunos em tempo integral (rede pública) no ensino fundamental, por unidade de Federação



Fonte: Brasil (2022d).

Com relação ao ensino médio, vejamos os dados na Figura 5:

Figura 5 – Proporção de alunos em tempo integral (rede pública) no ensino médio, por unidade de Federação

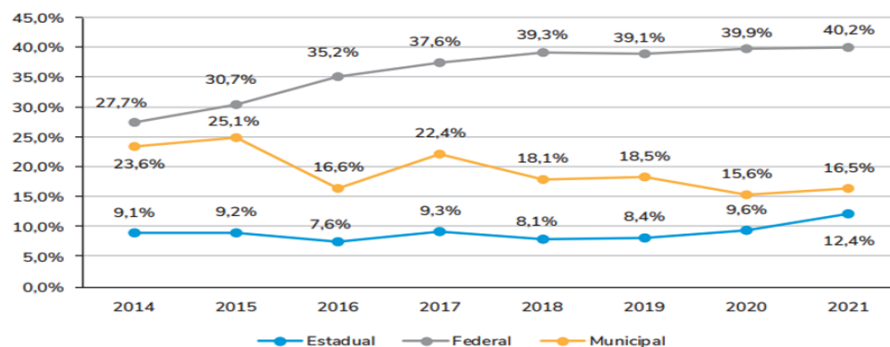


Fonte: Brasil (2022).

Como pode ser visto, no que tange a essa etapa da escolarização, de acordo com os dados do censo de 2022, a Bahia ocupa o percentil inferior no acesso à escola em tempo integral, sendo o último estado do Nordeste.

Na Figura 6, podemos ver o percentual dos alunos de tempo integral por dependência administrativa. O gráfico evidencia que a oferta de ETI na esfera federal apresenta os números mais expressivos. Entretanto, é fundamental destacar que o contingente de alunos atendidos pela rede estadual é significativamente inferior ao das demais redes públicas. Por outro lado, a rede municipal não conseguiu alcançar o desempenho do primeiro ano da série histórica, registrando uma queda de 23,6% para 16,5%.

Figura 6 – Percentual de alunos de ETI por dependência administrativa – Brasil 2014-2021

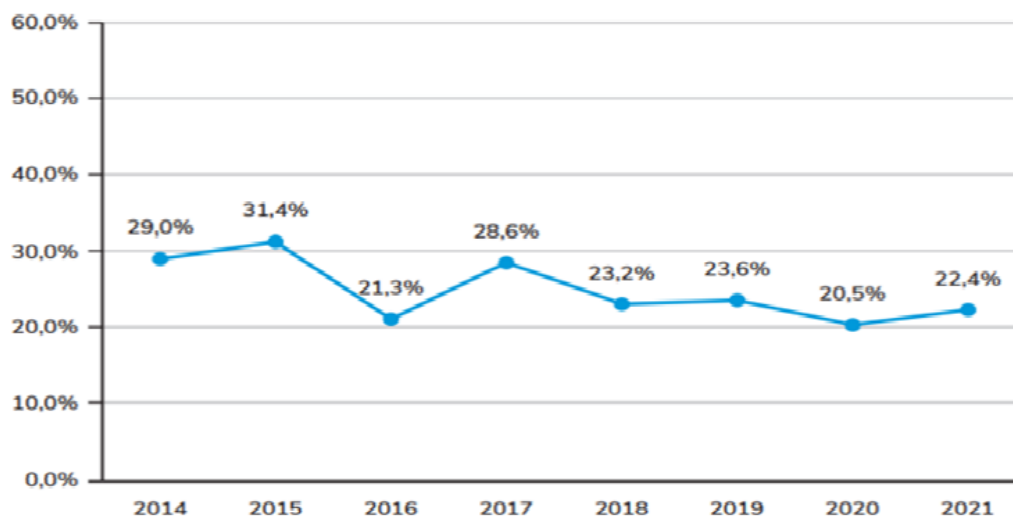


Fonte: Brasil, 2022a.

Vejamos agora o que mostram os dados em relação ao indicador 6B, relacionado ao percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral, sendo que a meta estabelece que pelo menos 50% das escolas públicas devem ter ETI.

De acordo com o gráfico da Figura 7, cerca de 22,4% das escolas do país em 2021 eram Escolas de Tempo Integral (ETI). Para alcançar a meta de ter 50% das escolas públicas de ensino básico com pelo menos 25% dos alunos em tempo integral até 2024, seria necessário um aumento de 27,6 pontos percentuais em três anos. Esses dados indicam um desafio substancial para atingir a meta dentro do prazo estabelecido, sugerindo que, no fim da vigência do Plano Nacional de Educação, a meta pode não ser plenamente alcançada, conforme a situação atual.

Figura 7 – Percentual de escolas de ETI entre 2014 e 2021



Fonte: Brasil (2022a).

As considerações finais do 4º Relatório de Monitoramento, após a análise de todos os dados expostos sobre a Meta 6, chegam à seguinte conclusão:

Em 2021, os resultados aferidos pelos Indicadores 6A (15,1%) e 6B (22,4%) apontam que as metas ainda estão longe de serem atingidas em 2024. Para alcançá-las, é preciso aumentar em 9,9 p.p. o número de alunos de ETI, assegurando um crescimento médio de 3,3 p.p. por ano; além disso, é preciso aumentar em 27,6 p.p. o número de escolas de ETI, promovendo um crescimento médio de 9,2 p.p. por ano. Tais resultados, a despeito da recuperação em relação a 2020, ano em que se inicia a pandemia de Covid-19 no Brasil, indicam que o atingimento dessas metas exigirá um grande esforço dos governantes e gestores educacionais na ampliação da oferta da educação em tempo integral até 2024 (Brasil, 2022b, p. 172).

Com base nos dados apresentados pelo Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2022, temos as seguintes informações (Quadro 5):

Quadro 5 – Resultados dos Indicadores 6A e 6B da Meta 6 no Brasil

<b>DADOS DO BRASIL</b>	<b>2014</b>	<b>2021</b>
PÚBLICO ETI	36.787.081	35.340.058
ALUNOS ETI (6A)	6.489.873	5.344.622
ALUNOS ETI %	17,60%	15,10%
ESCOLAS ETI (6B)	147.026	135.785
ESCOLAS ETI %	29,00%	22,40%

Fonte: elaborado pela autora, com base no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2022 (Brasil, 2022b).

Percebe-se que os resultados dos indicadores 6A e 6B em 2021 mostram dados alarmantes. Apenas 15,1% dos alunos estão estudando em tempo integral e somente 22,4% das escolas oferecem essa opção. Isso é preocupante porque evidencia que ainda há uma longa distância a ser percorrida para se atingir as metas que o PNE estabeleceu para 2024. É preciso, portanto, aumentar significativamente o número de alunos estudando em tempo integral e ainda o número de escolas que oferecem essa opção em um curto período. Isso é um grande desafio! Significa que será preciso adotar medidas concretas e ter estratégias bem definidas para enfrentar os desafios e conseguir oferecer mais educação em tempo integral até 2024.

É bastante evidente a problemática relacionada ao descompasso entre a elaboração e a implementação das políticas públicas, e o relatório do PNE deixa essa questão bastante evidente.

Em resumo, a eficácia dos PNEs no Brasil ao longo do tempo é um tema complexo e multifacetado. Alguns objetivos podem ter sido alcançados com sucesso, enquanto outros podem não ter sido completamente cumpridos. Portanto, a avaliação, que é uma das etapas do ciclo de políticas públicas, desempenha um papel extremamente relevante. Avaliações periódicas e monitoramento constante são essenciais para aprimorar a eficácia de qualquer política pública. No entanto, por si só, não são suficientes para garantir melhorias substanciais. Os responsáveis pelo governo, munidos desses dados, precisam formular e implementar ações concretas para impulsionar o avanço, sob o risco de tornar a política estabelecida ineficaz ou inadequada. Essa abordagem proativa e diligente é crucial para assegurar que as políticas atendam efetivamente às necessidades e expectativas da sociedade.

Importantes definições em termos de planejamento da política educacional estão sendo feitas, entre elas o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034. Destaca-se a importância de consolidar e expandir a educação em tempo integral, com base nas lições do PNE 2014. As metas futuras devem priorizar não apenas a ampliação do número de matrículas, mas também critérios de equidade e qualidade, considerando as disparidades regionais e a necessidade de fortalecer o acesso e a efetividade da política educacional.

### 2.3.3 Programa Novo Mais Educação – PNME

O Programa Mais Educação (PME) passou por uma transformação significativa em 2016, quando foi reformulado e recebeu o nome de "Programa Novo Mais Educação (PNME)". Essa mudança, segundo a portaria nº 1.144/2016, que regulamenta o PNME, foi motivada pelo fato de o Brasil não ter atingido a meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo desafio de alcançar as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE). Essas metas determinam a ampliação da oferta de ETI e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e do processo de aprendizagem nas escolas públicas. Essa necessidade levou o Ministério da Educação a reformular o Programa, tornando seu objetivo mais específico.

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (Brasil, 2018b).

O Programa Mais Educação (PME) tinha como objetivo primordial contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, através da coordenação de ações, projetos e programas do governo federal, bem como influenciar nas propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas. Ele promovia a transformação do ambiente escolar, expandindo a oferta de conhecimentos, métodos, processos e conteúdos educacionais por meio dos chamados macrocampos. Por outro lado, o Novo Mais Educação concentra seus esforços na melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, direcionando seu foco para o aprimoramento dessas duas disciplinas.

Tal como o PME, o PNME também prioriza os alunos que enfrentam mais dificuldade de aprendizagem, as escolas com baixos indicadores educacionais e os alunos e escolas em situações de vulnerabilidade social. Todos integram um plano de ampliação da jornada escolar.

No entanto, é crucial ressaltar que esses programas possuem concepções educacionais distintas, visto que se percebe uma falta de diálogo entre o PNME a proposta de educação integral delineada no PME, mesmo que de maneira tímida.

No artigo intitulado "Formação Humana Integral: desafios para o sistema educacional e para a sociedade", Moll (2019) critica o novo programa no subtítulo "Mais Educação: quando o velho amplia e o novo estreita". Em sua visão, o novo programa, em vez de ampliar as possibilidades da EI, acabou por reduzir e limitar as perspectivas.

Reduzir/desfigurar a estratégia de educação integral corresponde a destruí-la em curto espaço de tempo. Se os saberes e atores locais não entram na escola, se a escola não baixa seus muros, se os conhecimentos acadêmicos não dialogam com os saberes do mundo da vida, pode-se ampliar a jornada escolar, mas o horizonte não será de educação integral (Moll, 2019, p 19).

Conforme aponta Moll (2019), o novo programa não concentra sua abordagem na EI, mas sim em atividades extracurriculares e reforço escolar, deixando de lado a dimensão social, cultural e política que a EI engloba, o que resulta em um afastamento progressivo do verdadeiro conceito dela. Neste contexto, Vital (2016, p. 42) ressalta:

Acrescentar tempo ao período em que o aluno permanece na escola também implica pensar a respeito da qualidade, por que práticas conteudistas, pobres em valores sociais, éticos e culturais, entre muitas outras, não são o caminho para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral, mesmo parecendo que política/programas apresentem-na como solução para escola pública.

Além disso, ela aponta que o PNME traz uma diminuição na carga horária das atividades oferecidas e uma redução no número de escolas e alunos atendidos. Por esses motivos, Moll (2019) critica o novo programa, defendendo a importância de uma proposta mais abrangente e integrada para a EI, já que esse “mais tempo” do PNME vem para atender prioritariamente aos índices das avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática.

Essa ênfase excessiva nos resultados de rendimento e desempenho escolar acaba por negligenciar outros aspectos essenciais da educação, como previsto no artigo que estabelece os princípios da EI no âmbito do PME:

Art. 2º, V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (Brasil, 2010, n.p.).

O PNME não faz nenhuma menção a essas questões. Além disso, o novo programa prevê o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos estudantes por meio de avaliações diagnósticas e acompanhamento do desempenho escolar, o que não era uma exigência do PME.

O governo, sem dúvida, utilizou as etapas do ciclo de políticas públicas para reformular o PNME. Ao analisar as considerações presentes na portaria que instituiu a regulamentação dessa nova decisão, fica evidente que, de acordo com seus interesses, foram discriminados os motivos que ele considera justificáveis para o programa. Em seguida, o governo estabeleceu os seus objetivos e finalidades. Portanto, a etapa de avaliação é imprescindível para a análise, aprimoramento ou reformulação de políticas, como ficou bem claro nesse processo de reformulação do PME.

De acordo com Secchi (2012), durante um processo de avaliação de política pública, há muitos interesses em jogo, por diversos atores. Além disso, é fundamental considerar o contexto específico em que a política está situada. O contexto influencia e molda a forma como a política é implementada, recebida e impactada pelos diversos atores envolvidos.

O governo de Michel Temer foi marcado por uma orientação econômica neoliberal, incluindo medidas como a reforma trabalhista e a PEC do Teto de Gastos, oficialmente conhecida como Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016b). Essas políticas refletem a ênfase na redução do papel do Estado na economia, uma característica do neoliberalismo. E o PNME, como parte das políticas públicas, foi afetado pela ênfase na austeridade fiscal promovida pelo governo de Temer. Isso impactou os recursos disponíveis para a educação, incluindo o financiamento de programas como o PNME.

Após o governo Temer, embora tenham surgido algumas discussões sobre a possibilidade de flexibilizar o teto de gastos, ele permaneceu vigente e continuou a limitar investimentos em áreas sociais, incluindo a educação. Isso representa um grande desafio para a implementação do PNE, visto que o alcance das metas exige um aumento significativo dos recursos financeiros e uma revisão das prioridades de investimento.

#### 2.3.4 Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação em Vitória da Conquista

Para compreender as políticas existentes sobre ETI no âmbito municipal, ou seja, conhecer de perto a implementação dessas políticas na rede de ensino municipal de Vitória da Conquista, foi feito um estudo na Coordenação Financeira da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que disponibilizou dados importantes.

Esse estudo faz parte da pesquisa documental e da análise de dados escolhidas como método de pesquisa, uma vez que elas permitem o uso de dados preexistentes de fontes confiáveis, que, no caso, são os documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e os relatórios de órgãos federais.

A tabela 1 apresenta o quantitativo de unidades de ensino em Vitória da Conquista que receberam o PDDE Educação Integral durante o período analisado nesta pesquisa.

Tabela 1 – Quantitativo de unidades de ensino que receberam o PDDE Educação Integral

<b>ANO</b>	<b>PME</b>	<b>PNME</b>	<b>PBE</b>
<b>2015</b>	113	0	x
<b>2016<sup>4</sup></b>	112	8	x
<b>2017</b>	115	9	x
<b>2018</b>	115	13	x
<b>2019</b>	108	13	x
<b>2020</b>	106	13	x
<b>2021<sup>5</sup></b>	76	x	8
<b>2022</b>	33	x	4

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do setor de Coordenação Financeira da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (2023).

Como pode ser observado, houve uma queda no número de unidades de ensino contempladas com o PDDE Educação Integral. A causa exata desse declínio requer uma análise mais aprofundada; contudo, um fator que se destaca é a reformulação da política. Como o PME, o PNME e o Brasil na Escola são políticas de governo, é perceptível que a descontinuidade dessas políticas ocorre com a mudança de governo. Isso muitas vezes leva à reestruturação da política e à definição de novos critérios ou prioridades para a alocação de recursos.

A PEC do Teto de Gastos estabelece um limite para o aumento dos gastos públicos no Brasil. A Emenda Constitucional do Teto dos Gastos, sancionada por Michel Temer, impôs restrições orçamentárias que podem ter reduzido consideravelmente os recursos disponíveis.

<sup>4</sup> A partir de 2016 o quantitativo de escolas que estão na coluna do PNME é proveniente de recursos remanescentes que ficaram na conta das escolas, muitas delas com valores bem irrisórios, mas que não foram canceladas. Portanto, não são recursos novos do PDDE.

<sup>5</sup> Em 2021, durante a transição governamental, o PNME passou por uma reformulação e foi renomeado como Programa Brasil na Escola (PBE), no governo de Jair Bolsonaro. Essa alteração foi oficializada por meio da Resolução nº 10, de 23 de julho de 2021. Nota-se que essa resolução introduziu novos critérios de adesão, dificultando ainda mais a participação das escolas no programa.

Essa diminuição de verbas limitou a capacidade do município de financiar programas de educação integral e em tempo integral em tantas escolas quanto no passado. Essa medida certamente impacta diretamente a área da educação.

A reportagem intitulada "Teto de Gastos Provocou Queda de Recursos para Educação, Apontam Especialistas", publicada no site do Senado, reforça a compreensão apresentada. Segundo especialistas destacados em uma audiência pública realizada pela subcomissão temporária criada para monitorar a situação do setor durante a pandemia, a Emenda Constitucional 95, que instituiu o teto de gastos, resultou na redução dos recursos destinados à educação. O subsecretário de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação (MEC), Adalton Rocha de Matos, reconheceu que o orçamento da pasta, que vinha em crescimento entre 2004 e 2018, passou a apresentar uma queda contínua a partir de 2018. Ele atribuiu essa diminuição de recursos à pandemia e aos efeitos da Emenda 95, que estabeleceu o teto de gastos (Brasil, 2022c).

É dever do Governo Federal oferecer suporte e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de nível equivalente, seguindo padrões mínimos de qualidade. Para cumprir esse papel, o Governo Federal conta com dois órgãos principais: o Ministério da Educação (MEC), responsável principalmente pela formulação de políticas, estratégias e fiscalização educacionais; e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável principalmente pelo financiamento e orçamento destinados à educação.

Com o intuito de promover a melhoria e garantir uma educação de qualidade para todos, incentivando a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social, o governo federal repassa recursos financeiros às unidades federativas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Este programa foi criado em 1995 e é também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico. Atualmente, é regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021.

O PDDE possui caráter suplementar e consiste na alocação anual de recursos financeiros para as escolas designadas como Unidade Executora – UEx, sendo que a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista é identificada como uma delas. Essas escolas utilizam duas contas para o recebimento de recursos financeiros provenientes de Programas Educacionais do Ministério da Educação – MEC, denominadas PDDE Estrutura e PDDE Qualidade. Dentro desses dois programas, existem as Ações Integradas, que são repassadas apenas às Unidades Executoras – UEx. Segundo informações fornecidas pela Coordenação Financeira da SMED, a rede participa dos seguintes programas e ações listados no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Programas e ações federais implementadas na rede municipal de Vitória da Conquista

<b>CONTA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PROGRAMA / AÇÃO</b>
CONTA PDDE ESTRUTURA	Promover melhorias na infraestrutura das escolas.	Programa Sala de Recursos Multifuncionais
		Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais
CONTA PDDE QUALIDADE	Promover melhorias pedagógicas.	Programa de Inovação Educação Conectada
		Programa Tempo de Aprender
		Programa Brasil na Escola
		Programa Educação e Família

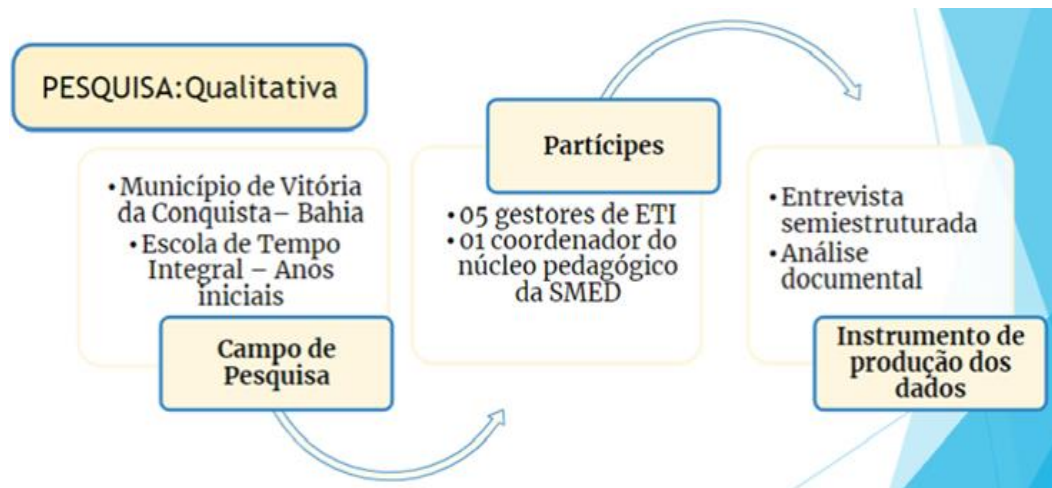
Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do setor de Coordenação Financeira da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (2023).

As ações descritas são parte dos recursos repassados para a rede municipal de Vitória da Conquista. É importante ressaltar que há outras ações integradas disponíveis nas contas, de acordo com a necessidade de cada rede, ou seja, os programas educacionais possuem finalidades, objetivos e públicos-alvo específicos, e as redes públicas de ensino devem atender aos critérios estabelecidos para participar adequadamente de cada um deles. Essas diretrizes devem ser rigorosamente seguidas para garantir a correta aplicação dos recursos e o alcance dos objetivos dos programas.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo delineamos o percurso metodológico concebido para a geração dos dados desta dissertação. Com o intuito de atingir os objetivos propostos, é fundamental estabelecer uma abordagem sistemática e coesa. A partir dessas premissas, traçamos um cenário metodológico de pesquisa que serviu de guia para a condução da nossa investigação. A seguir, oferecemos uma minuciosa explicação de cada etapa desse trajeto, evidenciando as escolhas realizadas e as justificativas que orientaram a coleta e análise dos dados. A Figura 8 resume cada uma das etapas percorridas.

Figura 8 – Cenário de Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2023).

A escolha da abordagem qualitativa é influenciada pela natureza da pesquisa. Em algumas áreas, os tópicos de pesquisa são mais bem explorados por meio de métodos qualitativos, especialmente quando se trata de compreender as experiências, percepções e motivações das pessoas. Conforme destacado por Minayo (2001, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Para Minayo (2001), a dimensão subjetiva desempenha um papel fundamental nessa escolha, uma vez que, em certos casos, os aspectos estudados não podem ser quantificados facilmente, como em questões éticas, crenças culturais e dinâmicas interpessoais e sociais que frequentemente exigem essa abordagem qualitativa.

O objeto desta pesquisa é adequado para a abordagem qualitativa devido à sua natureza complexa e multifacetada. A política educacional envolve interações complexas entre diversos

atores (governamentais e não governamentais). Portanto, a pesquisa qualitativa permite compreender como essa política é vivenciada por diferentes partes interessadas, identificar os desafios e os avanços enfrentados em sua implementação e adquirir informações valiosas para aprimorar as políticas educacionais.

Para a realização desta pesquisa qualitativa, realizamos análise documental e entrevistas semiestruturadas. Para a produção dos dados, o primeiro passo foi elaborar uma revisão da literatura sobre ETI com foco na teoria da implementação de políticas públicas. Em seguida, buscamos compreender as políticas existentes sobre ETI no âmbito federal e estadual. Por fim, investigamos o contexto micro, isto é, a implementação dessas políticas na rede de ensino municipal de Vitória da Conquista.

A produção dos dados para esta dissertação envolveu análise documental e realização de entrevistas com cinco diretores e dois coordenadores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. O quadro 7 abaixo apresenta os documentos consultados.

Quadro 7 – Documentos analisados

<b>Documento / Data</b>	<b>Descrição</b>	<b>Instância</b>
Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN	Federal
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2014	Federal
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010	Institui o Programa Mais Educação	Federal
Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016	Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências	Estadual
Lei Municipal nº 1.885, de 10 de abril de 2013	Institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, cria os seus órgãos constitutivos e dá outras providências	Municipal
Lei nº 2042, de 26 de junho de 2015	Aprova o Plano Municipal de Educação -PME de Vitória da Conquista	Municipal
Lei nº 2.108, de 11 de outubro de 2016	Altera o Anexo da Lei 2.042	Municipal
Parecer nº 001/2008, de 10 de setembro de 2008	Análise da minuta da Resolução nº 001/2008 Implantação de Escolas de Tempo Integral na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista	Municipal
Resolução nº 001/2008, de 10 de setembro de 2008	Dispõe sobre a implantação de Escolas de Tempo Integral na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista	Municipal

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A segunda fase desta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas. Segundo Minayo (2001):

Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Minayo, 2001, p. 58).

Entrevistamos cinco diretores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, encarregados da administração de escolas de ETI, abrangendo uma diversidade de perfis. Entre eles, encontravam-se gestores com vasta experiência e outros que estavam dando os primeiros passos na função; alguns foram indicados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), enquanto outros foram eleitos democraticamente pela comunidade escolar; alguns atuavam em áreas rurais, enquanto outros desempenhavam suas funções em zonas urbanas.

Dessa forma, é possível observar que a atuação dos diretores de escolas de educação em tempo integral é moldada não apenas pelo seu perfil individual, relacionado à sua formação profissional e trajetória de vida, mas também pelo contexto específico em que desempenham suas funções e pelas interações nas quais estão inseridos. Este enfoque está alinhado com a perspectiva relacional de análise da burocracia, conforme proposto por Lotta e Pavez (2008).

Foi elaborado um roteiro de entrevista, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 36), é “preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos”, para que dessa forma haja uma sequência lógica e foco na pesquisa sem ultrapassar os limites da técnica.

Lüdke e André (1986) elencam algumas exigências e cuidados para a realização de entrevistas. Dentre esses, vale destacar o respeito pelo entrevistado, com o cumprimento de horários marcados, a garantia de sigilo e anonimato, o respeito pela cultura e valores, utilização do vocabulário adequado e a garantia do clima de confiança.

No que diz respeito ao sigilo, ele é de extrema importância em relação ao respeito pelo sujeito entrevistado e à credibilidade da pesquisa. Sabendo disso e em cumprimento da exigência do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para apresentar a proposta do trabalho e esclarecer as condições de participação, garantindo a confidencialidade. Os entrevistados, após a leitura do termo, assinaram-no, aceitando as condições e o comprometimento ético entre as partes. E, consolidando esse compromisso, utilizamos de designações genéricas que mantêm o foco na

função ou no papel desempenhado pelos entrevistados, preservando a confidencialidade enquanto fornecem informações relevantes para a dissertação.

Após transcritas, as entrevistas foram organizadas seguindo as orientações da Análise Temática (AT). A Análise Temática tem sua origem na Psicologia, e, nessa técnica, os temas ou padrões podem ser identificados por dedução ou indução. Segundo Rosa e Mackendanz (2021, p. 11), “a análise temática envolve a busca a partir de um conjunto de dados, seja originário de entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos, a fim de encontrar os padrões repetidos de significado”.

A AT é descrita em seis fases: 1) familiarização com os dados; 2) geração dos códigos iniciais; 3) busca por temas; 4) revisão dos temas; 5) definição e denominação dos temas; e 6) produção do relatório.

No caso da pesquisa aqui apresentada, os temas são oriundos de cinco entrevistas realizadas com diretores de escolas de tempo integral. Passamos a detalhar, a seguir, como chegamos aos temas (etapa 5 da AT) por meio da descrição de cada uma das etapas.

- 1) Familiarização com os dados – Realizamos a leitura exploratória dos dados das entrevistas após a transcrição. Das respostas dos diretores, foram marcados possíveis temas. Trabalhamos com as ocorrências de algumas temáticas, dentre elas: *Percepção sobre a Escola em Tempo Integral; Dificuldades na Gestão de uma Escola em Período Integral; A estrutura da escola e suas limitações.*
- 2) Geração dos códigos iniciais – Marcamos com cores diferentes nas entrevistas os primeiros códigos, identificando elementos das falas com os temas mencionados anteriormente.
- 3) Busca por temas – Foi feita uma leitura crítica dos dados e sua articulação com o referencial teórico. Percebemos que os dois primeiros temas permaneceriam para a análise, tendo em vista que se repetiam nas entrevistas.
- 4) Revisão dos temas – Verificamos os temas e sua relação com a questão de pesquisa. Permaneceram os temas *Percepção sobre a Escola em Tempo Integral e Dificuldades na Gestão de uma Escola em Período Integral* e foram elaborados os temas *A política de educação em tempo integral no cotidiano da escola e O currículo da escola de tempo integral.*
- 5) Definição e denominação dos temas e produção do relatório – Realizamos simultaneamente a definição e denominação dos temas e a produção do relatório, com os trechos das entrevistas tendo sido distribuídos em cada um dos temas.

No próximo capítulo apresentamos o resultado do mapeamento das dissertações e teses sobre implementação da política de educação em tempo integral.

#### 4. A PRODUÇÃO SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM DISSERTAÇÕES E TESES NO PERÍODO 2015-2023<sup>6</sup>

Com raízes que remontam ao início do século XX no Brasil, a temática da Educação Integral (EI) e Educação em Tempo Integral (ETI) é, desde o Plano Nacional de Educação (2014-2024) uma das metas da política educacional brasileira. Muitas redes estaduais e municipais têm implementado ações para a ampliação das ETI. Essa busca por um tipo de educação mais abrangente requer políticas que atendam verdadeiramente aos critérios de eficiência, equidade, eficácia e sustentabilidade.

O foco da política de ETI vai além da busca pela formação plena do indivíduo; visa também abordar e corrigir as desigualdades econômicas e sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e preparando para os desafios do mundo moderno.

Esta revisão sistemática da literatura tem como questão orientadora: De que forma a implementação de políticas de ETI têm sido abordadas no período de 2015 a 2023? O objetivo é mapear as dissertações e teses que abordam a implementação de políticas de educação em tempo integral no período 2015-2023. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, a partir de 2015 os municípios e estados precisaram construir seus respectivos planos. Decorre dessa obrigatoriedade legal a demarcação de nosso recorte temporal.

Segundo Unger (2019, p. 150), a Revisão Sistemática de Literatura tem como objetivo reunir, analisar, avaliar criticamente e realizar uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes. Neste estudo serão analisadas pesquisas de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa base de dados foi selecionada devido à sua abrangência e relevância no contexto brasileiro, oferecendo acesso a um vasto acervo de teses e dissertações produzidas por pesquisadores de diversas instituições acadêmicas do país.

Para a efetivação da RSL, utilizamos os seguintes descritores: "Educação em Tempo Integral" e "Implementação". Estabelecemos como critérios de inclusão os trabalhos que tratassem da ETI no ensino fundamental e que estivessem disponíveis. Foram excluídos trabalhos duplicados, trabalhos de revisão, que não estivessem disponibilizados na íntegra, teses

---

<sup>6</sup> Este capítulo foi publicado previamente e faz parte do artigo científico intitulado *A Produção Sobre Implementação da Educação em Tempo Integral em Dissertações e Teses (2015 – 2023)* e pode ser encontrado na revista *Aquila*, v. 1, n. 30, p. 113-132, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.61565/2317-6474.2024.512>.

e dissertações que não estavam diretamente relacionadas à ETI ou à implementação, bem como estudos voltados para o ensino médio, educação infantil e escolas de aplicação.

Esses critérios de inclusão e exclusão foram definidos com a finalidade de assegurar a seleção de estudos relevantes e alinhados aos objetivos da revisão. Isso contribuirá para a manutenção da qualidade e da objetividade da pesquisa em questão.

Na primeira fase da pesquisa, utilizando o banco de dados selecionado, foram identificadas as dissertações e teses abrangendo o período de 2015 a 2023. A delimitação desse período leva em consideração o fato de que o Plano Nacional de Educação (PNE) exerceu influência na implementação das políticas de educação em tempo integral nos Estados e municípios brasileiros.

Iniciamos a busca utilizando os descritores "Educação em tempo integral" e "implementação" juntamente com o operador booleano "E" e tivemos como resultados o total de 70 trabalhos, dos quais 57 são dissertações, 09 são teses e 4 dissertações se encontravam repetidas. Excluindo os trabalhos repetidos, ficamos com o total de 66 trabalhos.

De posse dos resultados, elaboramos uma planilha com os dados gerais dos textos, lemos todos os resumos e aplicamos os critérios de exclusão. Após essa etapa, foram excluídas 50 dissertações e 03 teses. Os trabalhos selecionados para análise estão descritos no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Teses e dissertações selecionadas

(continua)

<b>Ordem</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a) / Ano</b>	<b>Crítérios de inclusão</b>
<b>D 01</b>	“A implementação de programas de educação (em tempo) integral na Coordenadoria de Cacoal (RO)”	Gavioli, Vera Lucia, 2019.	Estados, municípios e escolas que apresentam experiências.
<b>D 02</b>	“Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho”	Silva, Valdete Maria da, 2021.	Estados, municípios e escolas que apresentam experiências.
<b>D 03</b>	“Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande”	Moraes, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de, 2015.	Estados, municípios e escolas que apresentam experiências.
<b>D 04</b>	“Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação”	Silva, Dayane Izaete, 2018.	Estados, municípios e escolas que apresentam experiências.
<b>D 05</b>	“Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA”	Oliveira, Talline Luara Moreira Melo, 2019.	Estados, municípios e escolas que apresentam experiências.
<b>D 06</b>	“A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades”	Abreu, Natália Fernanda Fobato de, 2017.	Estados, municípios e escolas que apresentam experiências.

Quadro 8 – Teses e dissertações selecionadas

(continuação)

Ordem	Título	Autor(a) / Ano	Crterios de incluso
D 07	“Educao integral da rede Municipal de ensino de Petr3polis: sentidos atribu3dos por diferentes atores”	Mateus, Elaine Silva, 2017	Estados, munic3pios e escolas que apresentam experi4ncias.
D 08	“Educao integral, pol3ticas p3blicas e doc4ncia na escola p3blica”	Ara3jo, Vanessa Jord3o das Neves, 2021.	Dimens3es sobre implementa3o da pol3tica de ETI.
D 09	“Escola em tempo integral: pol3tica educacional, gest3o da pobreza e a produo social do consenso”	Rabesco, Rafaella, 2015.	Dimens3es sobre implementa3o da pol3tica de ETI.
D 10	“Pol3ticas de educao integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)”	Silva, Rafaela Brito da, 2019.	Estados, munic3pios e escolas que apresentam experi4ncias.
D 11	“Escola de tempo integral: entendimentos e viv4ncias em uma institui3o p3blica de Viçosa-MG”	Lopes, Jaqueline Imaculada, 2020.	Estados, munic3pios e escolas que apresentam experi4ncias.
T 01	“A educao em tempo integral no Estado de Minas Gerais: an3lise da pol3tica e seus efeitos”	Figueiredo, Jacqueline de Sousa Batista, 2018.	Estados, munic3pios e escolas que apresentam experi4ncias.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

#### 4.1 Apresenta3o e discuss3o dos resultados

As pol3ticas p3blicas geralmente passam por v3rias fases ao longo do seu ciclo de desenvolvimento e implementa3o. Embora os detalhes possam variar dependendo do contexto, da pol3tica espec3fica e das diferentes perspectivas te3ricas, as etapas t3picas de uma pol3tica p3blica, conforme delineado por Secchi (2012, p. 33), englobam: “identifica3o do problema, incluso na agenda, formula3o de alternativas, tomada de decis3o, implementa3o da pol3tica p3blica, avalia3o da pol3tica p3blica e extin3o da pol3tica p3blica”. Muitos estudos n3o exploram profundamente os detalhes abrangidos por cada est3gio desse ciclo no que diz respeito ao desenvolvimento das pol3ticas. Em vez disso, eles concentram-se na implementa3o no contexto cotidiano da escola ou da rede de ensino. Isso enfatiza a import3ncia de adotar uma vis3o mais abrangente para obter uma maior compreens3o das pol3ticas p3blicas.

O descritor *educao em tempo integral* est3 presente nos trabalhos com algumas varia3es: educao integral, educao em tempo integral, escola de tempo integral, escola em tempo integral. Freitas e Mainardes (2023), em uma metapesquisa que mapeou as terminologias utilizadas nas pesquisas sobre amplia3o da jornada escolar no per3odo 1992 a 2019, tamb4m identificaram essas varia3es e suas implica3es para a pesquisa em pol3tica educacional e defendem o emprego do termo PAJE (Pol3ticas de Amplia3o da Jornada Escolar). Para os

autores, “o conceito de PAJE abrange as principais variações de termos empregados pelas redes de ensino para designar as políticas voltadas à ampliação da jornada escolar: a) Educação Integral; b) Escola em Tempo Integral; c) Jornada Escolar Ampliada; d) Educação de/em Tempo Integral; e e) Educação Integral em Tempo Integral” (Freitas; Mainardes, 2023, p. 2).

As palavras-chave são ferramentas necessárias para o mapeamento de pesquisas e auxiliam os pesquisadores e leitores. Conforme apontam Brandau, Monteiro e Braile (2005), a definição dos descritores ou palavras-chave são importantes para a indexação e a localização dos trabalhos. Dentre as dissertações e tese desta revisão, a palavra-chave "Educação Integral" foi a palavra mais encontrada em todos os trabalhos e, em seguida, "Educação em Tempo Integral". Isso se deve ao fato de que, embora alguns as utilizem como sinônimas, ao fazer a leitura dos conceitos e percepções, percebe-se a interdependência entre elas, a correlação que existe entre ambas.

As pesquisas que compõem o *corpus* desta revisão sistemática foram produzidas em diferentes instituições, conforme sinalizado no Quadro 2 abaixo.

Quadro 9 – Instituições de pesquisa, ano e estado das defesas dos trabalhos selecionados

<b>Ordem</b>	<b>Instituição de defesa</b>	<b>Ano</b>	<b>Estado</b>
<b>D 1</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2019	<b>MG</b>
<b>D 2</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2021	<b>MG</b>
<b>D 3</b>	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2015	<b>MS</b>
<b>D 4</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2018	<b>MG</b>
<b>D 5</b>	Universidade Federal do Oeste do Pará – (UFOPA)	2019	<b>PA</b>
<b>D 6</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2017	<b>MG</b>
<b>D 7</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2017	<b>RJ</b>
<b>D 8</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- Rio)	2021	<b>SP</b>
<b>D 9</b>	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2015	<b>SP</b>
<b>D 10</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	2019	<b>RS</b>
<b>D 11</b>	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2020	<b>MG</b>
<b>T 1</b>	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2018	<b>SP</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2023).

Observamos que a região Sudeste se destaca com a concentração do maior número de trabalhos sobre o tema em questão, com um total de 09 pesquisas. O Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação de Políticas de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFJF) é o que apresentou o maior número de pesquisas sobre a temática.

Nas dissertações e teses, três pesquisadoras da temática da educação em tempo integral são as mais citadas: Ana Maria Cavaliere, Jaqueline Moll e Lígia Coelho. Com relação às perspectivas teóricas empregadas nos trabalhos, identificamos abordagens diversas e, por mais que todas as pesquisas tratam da implementação de política pública, não há discussão sobre modelos ou teorias de análise da política. A perspectiva epistemológica adotada pelos pesquisadores também não se faz presente nos trabalhos. Da mesma forma, o posicionamento epistemológico, dentre elas, conforme Mainardes (2017), crítico radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, também não está presente.

Mainardes (2017), ao efetuar a análise de 140 artigos sobre política educacional publicados entre 2010 e 2012 em sete periódicos conceituados do campo da educação, chama a atenção para o fato de que o pluralismo epistemológico é uma das marcas da pesquisa em política educacional. Esse elemento foi observado no corpus desta revisão: as dissertações e teses se valem de perspectivas as mais diversas do ponto de vista teórico, desde as representações sociais, pós-modernidade, pedagogia histórico-crítica, pedagogia freireana, sociologia bourdieusiana, dentre outras.

Em termos metodológicos dos trabalhos selecionados, a abordagem qualitativa é predominante, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 10 – Metodologia e instrumentos/procedimentos metodológicos

(continua)

<b>TRABALHO</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA</b>	<b>INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS</b>
D1	Qualitativa	Análises documentais (leis, ofícios, memorandos, circular, relatórios, pareceres) e entrevistas semiestruturadas.
D2	Qualitativa	Questionário misto, entrevista, grupo focal e análise documental.
D3	Qualitativa	Estudos bibliográficos, análise dos documentos.
D4	Qualitativa	Pesquisa documental, portfólios e entrevistas.
D5	Qualitativa	Pesquisa documental.
D6	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas, pesquisas bibliográficas e documentais e grupo focal.
D7	Qualiquantitativa (Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).	Questionário
D8	Qualitativa	Pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas.

Quadro 10 – Metodologia e instrumentos/procedimentos metodológicos

(continuação)

TRABALHO	ABORDAGEM METODOLÓGICA	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS
D9	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas e observações do cotidiana da escola no município estudado.
D10	Qualitativa	Pesquisa bibliográfica associada com a pesquisa documental.
D11	Construcionismo Social	Observação participante, rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.
T1	Qualitativa	Entrevistas.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A utilização de documentos e entrevistas são os procedimentos mais empregados para a coleta dos dados. Os professores são os sujeitos entrevistados na maior parte dos trabalhos; apenas a dissertação D8 entrevistou os pais e os estudantes.

Os dados dos trabalhos foram categorizados conforme as recomendações da análise de conteúdo (Bardin, 1977). De acordo com Bardin (1977), uma categoria, em geral, é uma forma de pensamento que reflete a realidade de maneira resumida em determinados momentos. Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. Após a leitura detalhada de cada resumo das dissertações e tese que compõem o corpus de análise e a codificação dos dados (D-Dissertação e T-Tese), duas categorias foram construídas: a) educação integral e educação em tempo integral nas dissertações e teses; b) A política pública de implementação da educação integral.

#### 4.2 Educação Integral e Educação em Tempo Integral nas dissertações e teses

A discussão sobre Educação Integral é abordada em todos os trabalhos: em alguns ela seja mais evidente, enquanto em outros é tratada de maneira mais sutil ou até mesmo prolixa. Em algumas dissertações há o reconhecimento da importância de contextualizar o tema no âmbito histórico e político.

Os trabalhos que constituem o corpus, no que tange à abordagem da Educação Integral (EI)/Educação em Tempo Integral (ETI) podem ser organizados nos seguintes eixos: a) História e política da EI/ETI; b) conceito de EI/ETI; c) currículo.

Dentro do eixo histórico da EI e ETI, percebemos a presença de trabalhos que abordam o contexto histórico, assim como aqueles que focalizam o contexto político, seja em esfera nacional, estadual ou local, dependendo do recorte espacial da pesquisa.

Quanto ao eixo do conceito de EI e ETI, na maioria dos trabalhos, traça-se uma linha do tempo que aborda a introdução do conceito de educação integral. Constatamos que diversos caminhos foram percorridos pelas várias concepções de educação integral a partir do final do século XVIII em nosso país.

O termo "tempo integral" torna-se expressivo no Brasil a partir da década de 1920, com contribuições de figuras importantes como Anísio Teixeira. Chama a atenção o fato de que a maioria dos trabalhos selecionados nesta revisão sistemática considera essa época como o marco histórico da Educação Integral no Brasil. No entanto, merecem destaque os trabalhos D1, D7 e D8, que apresentam uma informação significativa: a concepção de educação integral como emancipação humana, sob uma perspectiva libertária, já fazia parte do contexto brasileiro anterior a essa época, graças ao movimento anarquista difundido por imigrantes europeus no final do século XVIII. Essa trajetória evoluiu ao longo das décadas de 80 e 90, incorporando outras figuras influentes, tais como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, entre diversos outros. Cada um desses pensadores contribuiu com suas próprias concepções, ideologias e perspectivas distintas. Além disso, a utilização do termo "tempo integral" também passou a ser utilizado ao longo desse período.

Patrícia Lúcia Vosgrau de Freitas (2023), em sua tese, analisou a profusão de terminologias empregadas nas Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil. Ela analisou 714 trabalhos acadêmicos para entender como os autores comunicavam os conceitos das PAJEs, a fim de esclarecer a confusão conceitual e terminológica nesse campo específico da educação integral. A autora argumenta que há cinco diferentes conceitos de PAJEs utilizados nas Teses e Dissertações, a saber: a) Escola de Tempo Integral; b) Jornada Ampliada; c) Educação Integral; d) Educação em Tempo Integral; e e) Educação Integral em Tempo Integral e todas elas muitas vezes são utilizadas como sinônimos.

A autora observou que nem sempre os pesquisadores demonstram clareza terminológica e, em alguns casos, realmente há incongruências conceituais/terminológicas. Essa profusão terminológica que envolve as PAJEs é um fator que dificulta sua consolidação como uma política de Estado. Os programas, projetos e políticas implementadas em algumas situações não retratam o que realmente se entende por Educação Integral. Assim, a autora conceituou os seguintes termos:

A Escola de tempo integral, neste sentido, constitui-se em um espaço escolar que oferece uma ampliação da jornada escolar em turno único para todos os alunos matriculados, garantindo os princípios constitucionais que tratam da igualdade e da equidade, o que demanda uma (re)organização completa do currículo visando desenvolvimento cognitivo, afetivoemocional, estético, ético e físico. [...] O termo

‘jornada escolar ampliada’ refere-se ao aumento diário do tempo escolar dedicado ao processo de escolarização dos alunos, oferecido em mais de um único turno diário. [...] Compreendemos por Educação em tempo integral todos os processos educativos que envolvem a comunidade interescolar e extraescolar, que objetiva o desenvolvimento multidimensional dos alunos, assumindo um caráter inclusivo. [...] (Freitas, 2023, p. 116).

Considerando os conceitos expressos pela autora, percebemos que a terminologia "Educação de Tempo Integral" é frequentemente utilizada como uma expressão que reflete o mesmo significado da "Educação Integral" e, em alguns casos, de outros termos similares.

É importante destacar que a ETI também pode ser uma estratégia para a implementação da EI, mas não garante, por si só, a formação integral dos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que as atividades desenvolvidas nesse tempo extra sejam planejadas e organizadas de forma a contribuir para a formação integral dos estudantes. Percebemos, dessa forma, que a educação em tempo integral pode trazer benefícios significativos para os estudantes, como maior tempo para aprofundar o aprendizado, participar de atividades extracurriculares enriquecedoras e receber apoio socioemocional se forem planejadas com intencionalidade, pois o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, e, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos, pois “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (Cavaliere, 2007, p. 1020), tornar-se-á precária e empobrecida em suas atividades.

O termo "educação integral" emergiu com a Constituição Federal de 1988, que implicitamente a preconizou como um direito social, subjetivo e universal. Já o termo “educação em tempo integral” vem sendo fortalecido normativamente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a qual já propunha a ampliação progressiva da jornada escolar nas unidades de ensino. A partir desse marco legal, as unidades federativas empenharam-se em organizar-se, ou estão em processo de organização, com o propósito de desenvolver propostas para a implementação dessas políticas, de modo a cumprir com o que está preconizado na legislação.

Dos trabalhos analisados, pode-se perceber que no contexto histórico, os conceitos, percepções e perspectivas sobre a educação integral e em tempo integral foram mudando ao longo do tempo, em resposta às transformações da sociedade. Essa evolução reflete a maneira como a sociedade pensa e vive, influenciando a educação a se adaptar a essas mudanças. Como observamos, o contexto histórico, político e conceitual se desenvolve ao longo da evolução do

tempo, e dentro desses contextos, há outro fator que consideramos extremamente importante: o currículo. De diferentes perspectivas, 10 trabalhos abordam ou tangenciam o currículo.

O currículo não pode ser analisado fora de um contexto social e histórico da educação, uma vez que ele carrega valores e princípios de um determinado tipo de sociedade. Então, com a evolução e demandas que a sociedade se depara, o conceito de Educação Integral também evoluiu. O que se entendia como dimensões importantes ao sujeito, no início da década de 1920, já não atendem às necessidades do sujeito atualmente. Assim, modificando os conceitos de Educação Integral, conseqüentemente, alteram-se os desdobramentos do currículo: o tipo, os fundamentos, os conceitos, jornada escolar etc.

Sacristán (2000) afirma que em qualquer política educativa há de se ter a consideração na configuração do currículo e seu necessário questionamento quando se pretende estabelecer programas de melhoria da qualidade da educação, pois a prática escolar é muito condicionada pelo currículo que se distribui. Ainda segundo o autor:

O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar (Sacristán, 2000, p. 30).

Por meio do currículo se materializam a experiência, as vivências, as crenças, as representações e as expressões dos saberes de uma comunidade, em particular, a comunidade escolar. Dessa forma, não dá para pesquisar ETI sem que abordemos sobre currículo, visto que há uma relação de interdependência entre ambos. A ETI trata-se de uma política educacional e forma de organização escolar que, imprescindivelmente, gravita em torno do currículo. No currículo há sempre uma intencionalidade hegemônica ou conteúdos considerados prioritários que correspondem às necessidades subjacentes de um certo grupo social, de uma cultura eletiva e de um espaço geográfico particular. Sobre currículo, Lopes e Macedo fornecem uma definição muito precisa:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

A definição apresentada por Lopes e Macedo (2011) nos leva a refletir e a buscar compreender o que todo educador deve ter em mente ao lidar com o currículo: o senso crítico. Já não é mais possível alegar inocência quando se trata do currículo, como afirma a autora Baruffi (2021, p. 10).

É possível verificarmos que o currículo não é um instrumento passivo ou ingênuo. Ele está delineado nos documentos oficiais da educação, nas instituições de ensino, nos conteúdos e nas disciplinas, nas ações e práticas cotidianas da equipe escolar, nos estudantes e toda a comunidade escolar... o currículo está permeado de relações de poder, de verdades e de diferentes significados de um grupo social.” (Baruffi, 2021, p. 10).

Ao falar sobre o currículo em ETI, inevitavelmente aborda-se a integração de saberes. Essa integração é um dos principais desafios da educação integral, também abordado nos trabalhos, uma vez que, a aplicação do currículo enfrenta obstáculos como a falta de clareza, a falta de conhecimento do professor, fragmentação das disciplinas, falta de capacitação em trabalhar com o currículo, falta de planejamento, entre outros. Nesse contexto, Gadotti (2009, p. 98) afirma que “[...] numa ETI (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.”

Em outras palavras, a escola, especialmente a ETI, deve favorecer essa integração de saberes para que os alunos não apenas adquiram conhecimentos compartimentados em disciplinas individuais, mas também compreendam como esses conhecimentos se relacionam e aplicam na vida real. Isso promove uma aprendizagem mais significativa.

### **4.3 A Política Pública de implementação da educação integral**

Com relação ao descritor "implementação", não foram encontrados nos trabalhos selecionados que incluíssem esse descritor nas palavras-chave. No entanto, uma análise mais detalhada dos textos revela alguns trechos tímidos abordando o assunto. Esses trechos, geralmente, especificam a política, o programa, a ação ou as experiências introduzidas no contexto escolar, estadual ou municipal e discutem reflexões sobre como essas políticas são implementadas, interpretadas e reinterpretadas pelos atores dentro do seu respectivo espaço.

A leitura dos trabalhos indicou a existência de 6 eixos temáticos no que diz respeito a essa categoria: a) desafios na implementação; b) gestão de políticas públicas de educação

integral; c) organização do tempo e espaço da educação integral; d) processos de implementação da educação integral em âmbito municipal; e) processos de implementação da educação integral em âmbito estadual; f) implementação da educação integral e avaliação em larga escala.

O primeiro eixo aborda os desafios na implementação da política de educação integral, um tema que é abordado de forma abrangente em todos os trabalhos analisados. Essa política, que busca há décadas melhorar a qualidade da educação, enfrenta grandes desafios. Um dos principais é a falta de financiamento suficiente, o que resulta em uma gestão incapaz de investir adequadamente em infraestrutura física, materiais e recursos humanos necessários para atender às demandas.

Em algumas das dissertações analisadas, nos relatos de entrevistas com os principais atores responsáveis por implementar essa política, alguns demonstram inconformidade ao mencionar o desafio de cuidar dos alunos que passam o dia todo na escola. A ampliação do tempo na escola demanda recursos adicionais, uma vez que o conforto físico e emocional desempenha um papel fundamental na transformação do ambiente escolar em um espaço propício para a aprendizagem.

Assim como o eixo dos desafios da implementação, o eixo da gestão também foi abordado em todos os trabalhos, mesmo que não tenha sido de forma explícita por alguns. Se considerarmos o conceito de gestão pública como o conjunto de atividades, processos e práticas adotadas pelo governo ou entidades públicas para administrar recursos e oferecer serviços à sociedade de forma eficiente, é possível identificar passagens nos trabalhos em que os autores descreveram as experiências políticas, abordando sejam as esferas federais, estaduais ou municipais.

No contexto político brasileiro, após os ideais de Anísio Teixeira, algumas experiências de educação em tempo integral são extremamente conhecidas, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), que foram implantados no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro; os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) e do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo. Além disso, os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) foram estabelecidos em várias regiões do país (Figueiredo, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011 foi um marco, estabelecendo metas e estratégias decenais voltadas para a melhoria da educação, incluindo uma meta específica relacionada à educação integral. Em seguida, o Programa Mais Educação, em 2007, uma

iniciativa abrangente em âmbito nacional, representou uma estratégia do Governo Federal para ampliar a jornada escolar e reformular currículos nas escolas públicas brasileiras.

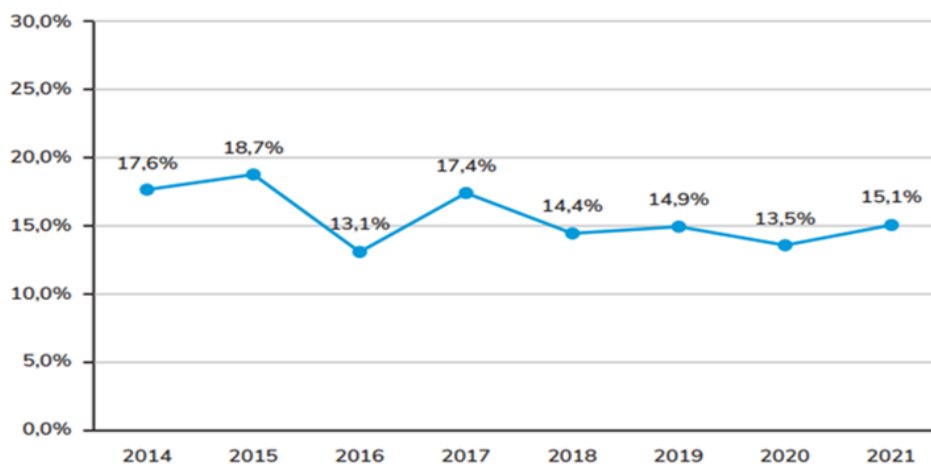
Posteriormente, o PNE de 2014-2024, influenciado por forças ideológicas e econômicas internacionais, definiu estratégias para aprimorar a qualidade do ensino, estabelecendo metas que não foram alcançadas no plano anterior. O Programa Novo Mais Educação, em 2016, veio para substituir o Programa Mais Educação. Esse novo programa manteve o foco nas disciplinas de Português e Matemática, em resposta aos resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala naquela época.

Estes foram os principais marcos legais, políticas e programas que impulsionaram e contribuíram para a expansão da educação em tempo integral no Brasil, sendo amplamente abordados na maioria dos trabalhos. Além do contexto político em nível nacional, diversos estudos também focalizaram programas governamentais específicos, como programas ou projetos nos estados ou municípios.

Sobre o eixo gestão pública, esta envolve a tomada de decisões sobre como alocar recursos financeiros, humanos e materiais para promover qualquer política. Nesse contexto, várias foram as tentativas na gestão pública de introduzir ou impulsionar a política de educação integral. No entanto, ao tratar dessas políticas muitas dessas tentativas resultaram em frustração, enquanto outras persistem na busca pelo desenvolvimento dessa política para atender às metas do Plano Nacional de Educação vigente conforme evidenciado no gráfico abaixo, observa-se que os progressos têm sido limitados. Isso ocorre porque as políticas, apesar de serem pensadas e planejadas pelos atores estatais, muitas vezes não se concretizam como planejado no momento da implementação.

Em 2021, o Brasil chegou a 15,1% das matrículas na educação básica em tempo integral, o que ainda está muito aquém dos 25% previstos no PNE de acordo com o indicador A da Meta 6, a saber: 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.

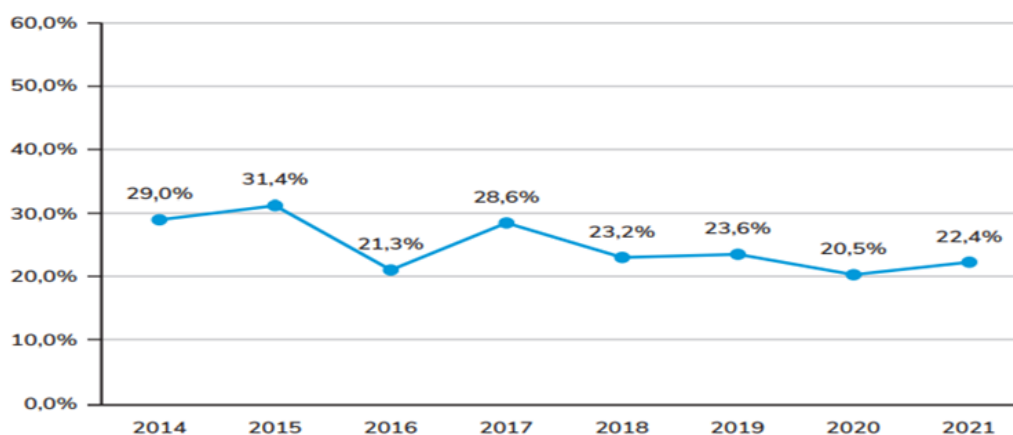
Figura 9 – Percentual de alunos de ETI



Fonte: elaborada pela Direção-Inep, com base em dados do Censo Escolar de Educação Básica/Inep (2014-2021).

O indicador B, de acordo com o gráfico abaixo, revela que para que a meta de 50% das escolas públicas da educação básica tenha pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da Educação em Tempo Integral (ETI) em jornada de tempo integral seja alcançada até 2024, será necessário um aumento de 27,6 pontos percentuais nos próximos três anos (Brasil, 2022d).

Figura 10 – Percentual de Escolas de Tempo Integral



Fonte: elaborada pela Direção-Inep, com base em dados do Censo Escolar de Educação Básica/Inep (2014-2021).

É importante notar que a falta de cumprimento das metas estabelecidas na implementação das políticas educacionais geralmente resulta de uma combinação de vários fatores, como questões de financiamento, gestão, mudanças políticas e até mesmo resistência cultural. Essa falta de cumprimento pode variar significativamente de um contexto para outro.

Outro desafio significativo enfrentado pelos implementadores da política de educação integral é a descontinuidade dos programas governamentais, que frequentemente ocorre quando

os governos se alternam e optam por encerrar os programas existentes. Isso gera frustrações e, como resultado, contribui para uma gestão ineficiente.

Além disso, no trabalho D2, também foi abordada a falta de continuidade nas políticas intraescolares. Isso se refere às interrupções causadas pela saída de um implementador, que, no caso específico desta pesquisa, foi uma coordenadora da escola, o que pode prejudicar o desenvolvimento contínuo do trabalho educacional na escola.

No contexto da gestão escolar, é importante destacar os trabalhos D1 e D2, nos quais, nas considerações finais, as autoras atribuem responsabilidades aos gestores. Uma gestão eficaz é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas efetivas. A autora do D1 enfatiza que os gestores devem atuar de forma responsável e eficaz, uma vez que, após a implementação, a responsabilidade recai sobre eles. Ela conclui: “Conhecer, compreender e organizar a implementação do programa na escola é responsabilidade do gestor escolar” (Gavioli, 2019, p. 166).

A pesquisa de D2 ressalta a importância de os gestores serem capazes de exercer uma liderança que mobilize todos os envolvidos em direção à compreensão da proposta de educação integral e suas implicações na vida dos estudantes. O que a autora destaca é altamente pertinente, uma vez que a compreensão e o envolvimento são fundamentais para o sucesso de qualquer política pública. No entanto, é importante ressaltar que isso requer a colaboração e o engajamento de todas as partes envolvidas, pois o gestor não decide nem executa as ações isoladamente. Nesse contexto, cabe ao gestor fornecer as devidas orientações e estimular a equipe a fim de alcançar eficácia na execução da política implementada.

Nos trabalhos D1, D2, D4, D5, D6, D8, D9, D10 e D11, é unânime a abordagem dos desafios relacionados ao espaço e tempo no contexto educacional. Essa abordagem não é nova e remonta à década de XX, quando Anísio Teixeira já reconhecia a relevância do espaço e do tempo na educação em tempo integral. Para ele, a concepção de um projeto de escola em tempo integral precisava levar em consideração a gestão adequada do tempo e do espaço, de modo a tornar as atividades diferenciadas mais significativas para a formação integral da criança.

Especificamente no trabalho de D2, a autora afirma que o desenvolvimento das atividades de tempo integral não deve se limitar à sala de aula. Pelo contrário, o espaço físico da escola deve ser ampliado com atividades que possuam intencionalidades educativas claras. Essa ampliação do tempo e espaço significa também a criação de mais oportunidades de aprendizagem, por meio de um trabalho integrado.

A autora destaca a proposta inovadora do extinto Programa Mais Educação (PME) de articular os saberes escolares, seus agentes e os espaços, com a ideia de integrar a escola à

comunidade. Ela ressalta a importância de buscar espaços externos à escola por meio de parcerias, como bibliotecas, hortas, clubes, praças e outros recursos, visando promover a intersetorialidade. Isso implica que a aprendizagem não deve ficar restrita aos limites físicos da escola.

No que diz respeito ao eixo sobre o processo de implementação no contexto estadual e municipal, os trabalhos se concentraram nas experiências ocorridas em seus respectivos locais, abordando a implantação e desenvolvimento dessas iniciativas em seus contextos locais.

No último eixo analisado, que trata da avaliação em larga escala, apenas os trabalhos D2 e D3 abordaram esse tema com profundidade. É fundamental discuti-lo devido à sua conexão com a qualidade da educação. A autora do D3 oferece insights importantes para entender como chegamos à prática da avaliação em larga escala, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que hoje é um dos principais indicadores da qualidade do ensino no Brasil. A autora também realiza uma retrospectiva sobre o conceito de qualidade da educação<sup>7</sup>, destacando a relativa natureza desse termo, uma vez que o sistema educacional carece de parâmetros claros para mensurá-lo.

De acordo com Moraes (2015), a quantificação da qualidade da educação começou durante o período de redemocratização do ensino, quando o acesso à escola se tornou universal. No entanto, à medida que aumentaram as taxas de reprovação e desistência, ficou claro que o acesso por si só não era suficiente. Isso levou à busca por outros critérios de qualidade, como o acompanhamento do fluxo escolar. Posteriormente, as avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), surgiram em 2007 que além de avaliar o fluxo escolar passaram a avaliar o desempenho da aprendizagem do aluno. Esses indicadores de qualidade avaliam não apenas o desempenho individual dos alunos, mas também o da escola e das esferas administrativas.

Apesar de o sistema brasileiro de ensino atualmente contar com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como parâmetro de qualidade da educação, ele não está isento de críticas. Santos (2014) destaca que algumas das críticas apontam para a necessidade de uma abordagem mais abrangente na avaliação da qualidade educacional. Essas avaliações acabam gerando competitividade entre as escolas, pressão por resultados, transferência de responsabilidades aos profissionais de educação quando os índices são baixos, enquanto o sistema se exime de sua responsabilidade. Isso ressalta a importância de considerar não apenas

---

<sup>7</sup> Neste artigo, trazemos o resgate do conceito de qualidade na educação, enfatizado pela autora da dissertação. Ela apresenta uma linha do tempo para explicar a evolução desse termo e seus parâmetros.

os resultados em testes padronizados, mas também fatores como infraestrutura escolar, formação de professores e equidade no acesso à educação. Para o autor, a avaliação em larga escala pode ser mais um instrumento que contribui para o processo de melhoria da qualidade da educação, mas não deve ser o único.

É essencial reconhecer que a implementação eficaz de programas de ETI requer um alinhamento complexo entre políticas, recursos, capacitação de professores, infraestrutura escolar e envolvimento da comunidade. O maior desafio está em garantir que as políticas concebidas se traduzam em práticas eficazes nas escolas, a fim de oferecer uma educação mais completa e abrangente aos estudantes.

Por fim, verificou-se que, além das contribuições inerentes às pesquisas acadêmicas, as autoras, especificamente nos trabalhos D1, D2, D4 e D6, sugeriram Planos de Ação com ações propositivas em resposta às dificuldades encontradas pelas escolas ao longo das pesquisas. O objetivo desses planos era contribuir para a melhoria da política de ETI na escola estudada amenizando a distância entre a política e o que realmente acontece na prática da escola. Exemplos de ações propostas incluem a implantação de formação continuada por meio de grupos de estudos, a reelaboração do Projeto Político- Pedagógico (PPP), o estímulo à criação de tempo e espaços com projetos integradores e parcerias, bem como propostas de avaliação e monitoramento.

Ao explorar a temática da ETI, é notável a influência de diversos autores pioneiros como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No entanto, é importante observar que em dez trabalhos, Anísio Teixeira é mencionado mais frequentemente como uma fonte de informações históricas do que como um pilar teórico substancial para a abordagem dessa temática.

Ao se referir sobre a implementação, foi identificado apenas um trabalho, D1, que utiliza o referencial de Leonardo Secchi. Na perspectiva de Secchi (2012), a implementação é uma fase das políticas públicas que, apesar de não receber uma quantidade significativa de estudos, deveria ser amplamente enfocada, pois desempenha um papel fundamental na efetivação das políticas e programas governamentais.

Nesta revisão, mapeamos as pesquisas sobre implementação de políticas de ETI no período 2015-2023, com foco no ensino fundamental. A leitura dos resumos e, em alguns casos, dos textos completos de um conjunto de trabalhos, permitiu constatar que nem sempre há clareza no emprego de termos que se referem, conforme já mencionado, a políticas de ampliação da jornada escolar.

A abordagem qualitativa é predominante. Conforme apontado por Triviños (1987), essa preferência se deve, em parte, às técnicas empregadas, como entrevistas semiestruturadas,

questionários abertos, o método clínico e análise de conteúdo, que não estabelecem separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação delas. Além disso, a escolha da abordagem qualitativa é influenciada pela natureza da pesquisa. Em algumas áreas, os tópicos de pesquisa são mais bem explorados por meio de métodos qualitativos, especialmente quando se trata de compreender as experiências, percepções e motivações das pessoas.

A flexibilidade na análise de dados também desempenha um papel importante pois possibilita uma constante passagem entre a coleta de informações e a interpretação delas, o que, por sua vez, estimula o surgimento de novas hipóteses e a busca por novos dados.

O tema das "Políticas de Educação em Tempo Integral e sua implementação" é altamente adequado para pesquisas com abordagem qualitativa devido à sua natureza complexa e multifacetada. A política educacional envolve interações complexas entre diversos atores (governamentais e não governamentais). Portanto, a pesquisa qualitativa permite compreender como essa política é vivenciada por diferentes partes interessadas, identificar os desafios e os avanços enfrentados em sua implementação e adquirir informações valiosas para aprimorar as políticas educacionais.

Consideramos fundamental nas pesquisas sobre ETI a explicitação da teoria de política pública empregada, assim como do posicionamento epistemológico dos autores. Os resultados apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre a política de ETI, visto sua importância para que se revejam os currículos, os processos de ensino e aprendizagem e a redução das desigualdades escolares.

## **5. A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa obtidos por meio da análise de documentos e entrevistas com os gestores com o objetivo de aprofundar nossa compreensão sobre a implementação da política de ETI.

Essa fase da pesquisa, que envolveu a compreensão da implementação da política, foi a mais desafiadora. Demandou um amplo domínio dos elementos teóricos e legais, confrontando-os com a realidade da execução. É nesse ponto que os reais obstáculos na implementação da política tornam-se evidentes, tornando crucial desvendar como efetivar o que está à disposição.

Apresentaremos alguns dados referentes ao sistema estadual de educação da Bahia (BA) e do sistema municipal de Vitória da Conquista que nos permitem compreender sua estrutura e funcionamento no que tange à ETI. Na sequência, trazemos os dados da implementação da ETI na rede municipal de ensino.

### **5.1 O estado da Bahia e seu sistema de educação**

De acordo com o Artigo 7º do Plano Nacional de Educação (PNE), "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano" (Brasil, 2014). A partir dessa premissa, compreende-se a importância da colaboração entre diferentes esferas governamentais (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para alcançar as metas e implementar as estratégias definidas no próprio Plano.

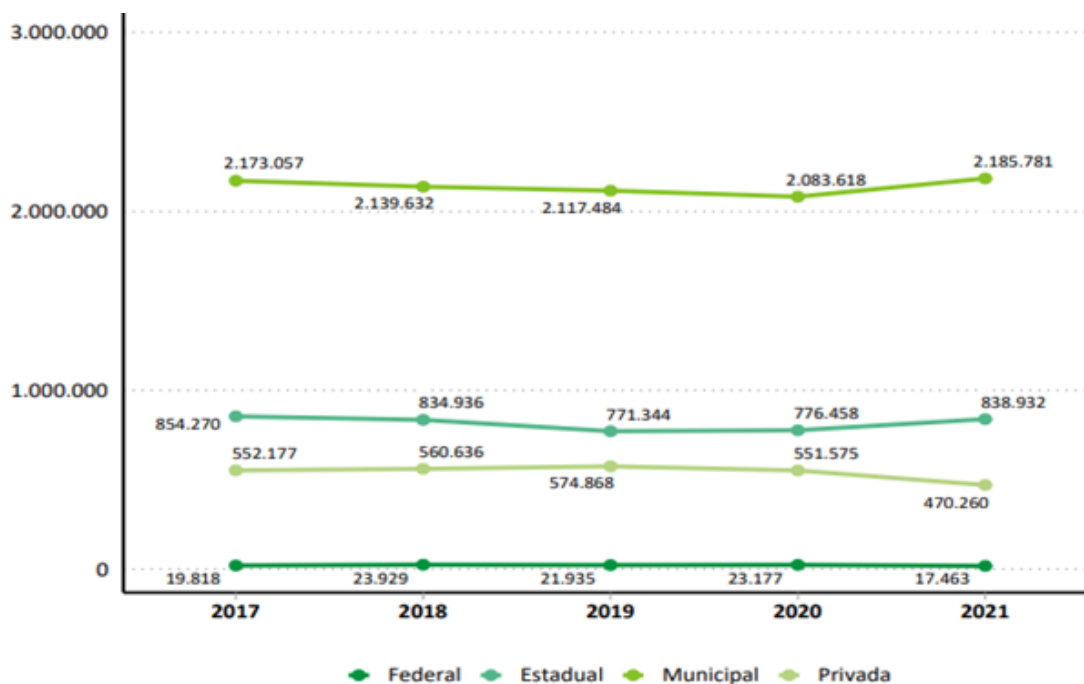
O regime de colaboração mencionado indica que todas as instâncias governamentais devem trabalhar juntas de maneira coordenada e cooperativa para alcançar os objetivos estabelecidos no Plano através de ações conjuntas e estratégicas que visem ao aprimoramento da educação no Brasil. Enfim, são responsabilidades conjuntas da União, dos 26 estados, do Distrito Federal e dos 5.570 municípios do nosso país.

Cada unidade federativa, de acordo com suas responsabilidades legais, deve adotar as medidas governamentais necessárias para alcançar as metas estabelecidas pelas estratégias correspondentes. É nesse contexto que estados e municípios começaram a criar seus próprios planos, como o Plano Municipal de Educação (PME), que precisa estar em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Plano Estadual de Educação (PEE).

Na Constituição do Estado da Bahia, em seu Art. 244, pode-se ver que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Bahia, 2006). Vê-se que, assim como a CF/88, a Constituição do Estado da Bahia não expressa o termo EI ou ETI; porém, nela estão presentes indicações sobre eles ao mencionar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa.

O Resumo Técnico do Estado da Bahia apresenta os principais resultados do Censo Escolar da Educação Básica da Bahia. Inicialmente, são fornecidos dados que apresentam uma visão geral das matrículas no estado da Bahia, abrangendo o período de 2017 a 2021. Como se pode ver na Figura 11, no ano de 2021, registrou-se um total de 3,5 milhões de matrículas na educação básica do estado da Bahia, refletindo uma redução de 86.886 matrículas em comparação com o ano de 2017. Essa diminuição corresponde a uma queda de 2,4% no número total de matrículas (Brasil, 2022a).

Figura 11 – Matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino – Bahia 2017-2021



Fonte: Brasil (2022a).

O Plano Estadual de Educação da Bahia 2016-2026 (PEE-BA) é composto por 9 diretrizes, 20 metas e 246 estratégias específicas. No que diz respeito à Meta 6, que trata da educação integral<sup>8</sup>, existem diferenças em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE).

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que essa legislação trata dessa meta com a nomenclatura de educação integral

A Meta 6 do PEE-BA (Bahia, 2016) é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das escolas públicas da Educação Básica, até o final do seu período de vigência. Ao analisá-la, percebe-se que há apenas um indicador para o monitoramento da meta, o percentual de escolas públicas da Educação Básica com ao menos um aluno que permanece no mínimo sete horas em atividades escolares, excluindo o segundo indicador do PNE – o percentual de alunos de ETI.

No último relatório de monitoramento publicado no site do governo da Bahia, com base nos dados do Censo Escolar/INEP, registra-se que no ano de 2016, início da implementação do PEE, as escolas públicas do Estado da Bahia contavam com 28,3% de unidades de ensino que ofereciam a ETI, superando a meta estabelecida. No entanto, em 2021, a expansão dessa oferta de ensino foi impactada devido ao período pandêmico.

Tabela 2 – Alunos de ETI da Bahia de 2016 e 2021

<b>ANO</b>	<b>PÚBLICO ETI</b>	<b>ALUNOS ETI</b>	<b>ALUNOS ETI %</b>
2016	2.760.372	602.644	21,80%
2021	2.656.644	307.563	11,60%

Fonte: elaborada pela Dired/Inep, com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2016-2021).

A situação apresentada nos dados do relatório revela que a oferta de ETI no estado da Bahia encontra-se distante do atendimento da meta estabelecida, mesmo já sendo o 6º ano de vigência do Plano Estadual de Educação.

Apesar de a Meta 6 se manter distante do alcance previsto no PEE-BA, é importante ressaltar que em 2021 a atual política de ETI, depois de várias experiências implantadas na rede estadual da Bahia, promulgou a Lei Estadual nº 14.359, instituindo o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, consolidando a política de Educação Integral como ação de Estado. Os objetivos fundamentais são melhorar os indicadores de oferta e acesso ao ensino integral, aprimorar a qualidade dos processos de formação e promover a integração com a Educação Superior.

Para essa integração, a lei estabelece a criação da Rede Colaborativa de Aprendizagens das Escolas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, com o propósito de

reunir pesquisadores e instituições de ensino superior e educação básica, visando a produção de conhecimento relacionado às ideias de Anísio Teixeira e à formação integral, abordando os desafios modernos na educação (Bahia, 2021). Essa lei representa um avanço significativo no fortalecimento do sistema de educação na Bahia, com foco na formação integral dos estudantes e no reconhecimento da qualidade na educação.

## **5.2 O município de Vitória da Conquista e seu sistema municipal de ensino**

Vitória da Conquista localiza-se na mesorregião do Centro-Sul Baiano, uma das sete mesorregiões do estado da Bahia. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme o censo estimado de 2022, Vitória da Conquista possui uma população de 370.868 habitantes, com um público flutuante de aproximadamente dois milhões de habitantes. A cidade é reconhecida por possuir uma ampla rede educacional, composta por universidades e faculdades que formam milhares de profissionais em diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2022d).

O site oficial da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista apresenta um panorama sobre o município em que expressa a visão da Secretaria Municipal de Educação sobre a educação: "Nosso compromisso é aprimorar constantemente a qualidade da educação no município de Vitória da Conquista, abrangendo aspectos pedagógicos, de infraestrutura e a valorização dos profissionais"(Vitória da Conquista, 2023). Isso pode ser interpretado como um indicativo do empenho da prefeitura por meio da Secretaria em promover melhorias substanciais no sistema municipal de ensino local, por meio da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar a qualidade e a equidade educacional preconizadas nos documentos legais.

O art. 7º da Lei nº 1.885, de 10 de abril de 2013, conceitua e expõe a finalidade da Secretaria da seguinte forma:

A Secretaria Municipal de Educação, criada pela Lei nº 010, de 13 de setembro de 1973, é um órgão de gestão do Sistema Municipal de Ensino, tendo por finalidade precípua promover a execução da Política de Educação do Município, com estrutura, atribuições e competências definidas em Lei e em seu Regimento Interno (Vitória da Conquista, 2013, n.p.).

Segundo informações do site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) é composta por 149 unidades escolares (ver tabela ??), sendo 65 na zona rural e 52 na urbana, além de 32 creches (ver tabela ??).

Aproximadamente 46.194 mil alunos estão sendo atendidos na Rede Municipal de Ensino em 2023, contando com 1.920 professores, entre contratados e efetivos.

Para uma melhor compreensão dessa realidade, apresentaremos a seguir um panorama geral da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista coletado a partir dos dados fornecidos pelo Núcleo de Legalização da SMED, atualizado no dia 12 de setembro de 2023. A partir dos números disponibilizados, os dados foram distribuídos na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Dados gerais do sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA)

COMPONENTE	QUANTIDADE
Matrículas dos alunos da rede municipal	46.194
Alunos da rede	45.280
Alunos de educação infantil	9.043
Alunos dos anos iniciais	18.041
Alunos dos anos finais	15.012
EJA - Anos iniciais	496
EJA – Anos finais	2.687
Acelera II	76
Acelera III	436
Matrículas de alunos da educação especial Zona Rural	75
Matrículas de alunos da educação especial - Zona Urbana	753
Escolas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Zona Rural	3
Escolas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Zona Urbana	21
Matrículas de alunos de tempo integral - Zona Rural	251
Matrículas de alunos de tempo integral - Zona Urbana	2.149
Unidades escolares da rede municipal	149

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (2023).

Quanto aos níveis de ensino, a rede municipal atende à educação básica, oferecendo a educação infantil e o ensino fundamental. Além disso, ela oferece modalidades como a Educação do Campo (zona rural e assentamentos), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Quilombola.

Neste ano de 2023 encontram-se em vigência os seguintes programas e projetos na rede municipal de ensino: Projovem Urbano / Campo; Tempo de Aprender PNA (Política Nacional de Alfabetização) Federal; Educação Alimentar Nutricional (EDUCAN); Jogos Estudantis - Municipal; Programa Educar Pra Valer (EPV); Projeto Aprova Brasil; Curta 5; Projeto Lápis na Mão; Projeto Buriti Mirim; Projeto Alfaverão em Foco; Território da Leitura; Projeto Alfabetização em foco; Espaços: Planetário; e Central de Interpretação de Libras – CIL.

Tabela 4 – Número de escolas e de professores do sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA)

COMPONENTE	QUANTIDADE
Unidades escolares da Zona Urbana	52
Unidades escolares da Zona Rural	65
Unidades localizadas em Assentamentos	5
Unidades localizadas em Quilombolas	13
Creches	32
Escolas em tempo integral	14 <sup>9</sup>
Creches em tempo integral	31
Professores da rede pública municipal anos iniciais - Zona Rural	90 efetivos
	170 contratados
Professores da rede pública municipal anos iniciais - Zona Urbana	280 efetivos
	190 contratados

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do setor de Legalização da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (2023).

Também é importante destacar a existência de outras políticas educacionais de execução orçamentária e financeira, tais como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), iniciativas implementadas pelo governo federal com os objetivos respectivamente de promover o acesso e a permanência dos alunos na escola e de garantir a oferta de alimentação adequada, o que contribui, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

Com relação ao currículo adotado na rede, o Referencial Curricular do município se propõe a desenvolver uma abordagem pedagógica alinhada aos princípios da formação humana e ainda à Educação Integral. Essa orientação pedagógica se destaca por sua ênfase no desenvolvimento integral do indivíduo, indo além do aspecto meramente cognitivo, e englobando aspectos emocionais, sociais e culturais. Esse documento pretende que o currículo seja democrático, buscando a formação integral e a humanização de todos e todas. A função da escola, conforme o documento, é prover e facilitar esse acesso, garantindo a todos e todas o direito de aprender plenamente. Assim, o documento traz o seguinte entendimento:

Um currículo para a formação humana precisa ser situado historicamente, uma vez que os instrumentos culturais utilizados no processo de construção do conhecimento se modificam com o avanço tecnológico e científico nas diversas épocas. Na perspectiva da formação humana e para a diversidade, o currículo deve apontar para a inclusão, provendo acesso de todas e todos aos bens culturais e ao conhecimento (Vitória da Conquista, 2019, p. 12).

<sup>9</sup> Este estudo analisou um total de 13 unidades escolares em tempo integral, com enfoque no Ensino Fundamental (anos iniciais). Além dessas, mais uma unidade está incluída na tabela acima por oferecer a modalidade de ensino na educação infantil.

A proposta do Referencial Curricular é promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e relevante, na qual o currículo se torna uma ferramenta flexível e adaptável, capaz de abordar questões sociais, culturais, econômicas e ambientais pertinentes às demandas do “chão da escola”.

Além das concepções de currículos acima mencionadas, verifica-se também no documento uma preocupação com diversas questões, tais como: a equidade da educação; a educação para as relações étnico-raciais; a educação especial na perspectiva da inclusão; perspectivas para a educação do campo; educação e tecnologias e a construção do conhecimento na educação de jovens e adultos; e o ciclo de aprendizagem e suas transições. A partir dessas questões, são abordados aspectos práticos e pedagógicos a serem trabalhados na rede.

Após mencionar todos esses aspectos em prol de boas práticas pedagógicas, o Referencial Curricular apresenta todos os componentes curriculares trabalhados na rede, desde a sua concepção por área de ensino até a avaliação para todas as modalidades de ensino, passando pela aprendizagem e pelas orientações pedagógicas e didáticas.

No entanto, é importante ressaltar que, embora não tenha sido mencionada no Referencial Curricular, a educação em tempo integral é uma abordagem fundamental. Seu principal objetivo é ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, oferecendo atividades complementares que vão além do currículo regular. Essa abordagem, sem dúvida, mereceria ser mencionada no documento, pois desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral dos alunos.

No contexto específico de Vitória da Conquista, a implantação da educação em tempo integral começou em 2008, por meio da Resolução nº 001/2008 (Vitória da Conquista, 2008). Essa informação evidencia que a educação em tempo integral está presente nas políticas e práticas educacionais do município, embora, ressaltando mais uma vez, não seja mencionada no Referencial Curricular do município.

Embora o documento possa apresentar uma proposta educacional abrangente, inclusiva, igualitária e democrática, na prática nota-se a falta de comprometimento por parte da SMED em implementar tais diretrizes de forma eficiente. Um exemplo disso é a ausência de menção às escolas de ETI em um documento tão importante para a rede municipal de ensino.

### **5.3 A educação em tempo integral na percepção dos diretores municipais**

Conforme mencionado por Lotta (2014), as políticas públicas e planos de governo não se transformam automaticamente em realidade. Para que uma política seja implementada, é

necessário interpretá-la, adaptá-la e traduzi-la em práticas que atendam às demandas locais. Diversas decisões precisam ser tomadas para materializar a política. Nesse processo, decisões fundamentais precisam ser tomadas, especialmente por atores-chave como os diretores e coordenadores escolares, que desempenham papéis centrais na execução dessas políticas. Para compreender de maneira abrangente esse processo, e a partir do referencial estudado, realizamos entrevistas com cinco diretores de instituições educacionais de Vitória da Conquista para compreender como percebem e implementam a política de Educação em Tempo Integral (ETI) em suas realidades.

Essa abordagem nos permitiu analisar e identificar uma gama diversificada de elementos, tanto os que contribuem positivamente quanto os que apresentam desafios no processo de implementação da política mencionada nesta seção, o que permitiu entender como ocorrem as interações e influências na prática, como essas políticas públicas são moldadas durante o processo de implementação, bem como o impacto delas em diferentes contextos na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

A seleção desses atores se deve à significativa influência que os diretores exercem na forma como uma política pública é convertida em ações práticas dentro da instituição. Para Lotta (2014), além dos Burocratas de Nível de Rua já mencionados anteriormente, os diretores desempenham um papel crucial na implementação e na gestão das políticas educacionais. São os chamados Burocratas de Médio Escalão (BMEs) da teoria de implementação de políticas públicas, responsáveis por gerenciar os funcionários em nível de rua. Este estrato é crucial para o processo, pois estabelece a ligação entre os implementadores e os formuladores de políticas. Nesse contexto, “os burocratas de médio escalão são, portanto, peças-chave no complexo emaranhado de interações que envolvem a implementação de políticas públicas” (Lotta, 2014, p. 487).

Lotta *et al.* (2014), no estudo de revisão sistemática de literatura intitulado “Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas”, destacam a importância desse estudo, principalmente ao ressaltar a necessidade de conferir maior atenção aos BMEs nas análises dos processos de produção de políticas públicas. O estudo explicita as lacunas existentes na literatura nacional quanto à relevância e centralidade desse ator. Além disso, os autores consideram:

[...] que esses burocratas são um elo fundamental entre as regras e sua aplicação prática, entre o mundo da política e o implementador que se relaciona com o usuário, entre as múltiplas agências e seus entendimentos para construção de consensos em torno das políticas públicas (Lotta *et al.*, 2014, p. 480).

Ao iniciar as entrevistas, buscamos captar primeiramente a percepção dos diretores acerca dessa política. Tendo em vista o argumento de Lotta (2012), que destaca a importância de um conhecimento abrangente de toda a política para sua eficácia e cumprimento de seu propósito, abordamos esse aspecto desde o início. No entanto, nem todos os diretores demonstram familiaridade com a integralidade dos objetivos estabelecidos. Um exemplo concreto é a declaração da diretora B, que expressou sua opinião da seguinte forma:

É uma proposta (né) de educação muito boa, rica, (né) acrescenta bastante aos alunos[...] É o lugar onde o aluno fica para que eles (pais) possam trabalhar para que possam (né) resolver sua vida. (Diretora B)

Entretanto, também encontramos diretores que compreendem e articulam sua percepção de forma coesa com os princípios da política de ETI e com o que rege a norma orientadora do município, como ilustra o relato a seguir:

[...]em primeira instância ela vem (eh) de sobremaneira para atender às famílias que têm a necessidade de deixar os seus filhos (eh) o dia todo nessa escola (né), para que elas possam ter as suas atividades de trabalho, mas fundamentalmente é uma escola de tempo integral que possa desenvolver o aluno em suas áreas diversas (né), não só a questão da cognição, mas, principalmente, outras questões como a coordenação motora (eh) as questões sociais, as questões psicológicas, ou seja, o desenvolvimento do aluno de forma integral e não necessariamente apenas cognitivo no sentido de, de das escolas tidas como do tempo normal. (Diretora A)

Com base na fala da diretora A, a ETI é, em primeiro lugar, concebida para atender às necessidades das famílias que precisam deixar seus filhos na escola durante todo o dia devido a compromissos de trabalho. No entanto, ela enfatiza que a abordagem vai além disso, buscando o desenvolvimento integral do aluno em diversas áreas, como coordenação motora, habilidades sociais e aspectos psicológicos.

Essa compreensão dialoga com os preceitos da Resolução nº 001/2008, que, apesar de enfatizar a ampliação do tempo, também menciona a importância de incluir atividades que estimulem o desenvolvimento físico, emocional e cultural. Isso se contrasta com as escolas de período regular, que frequentemente concentram-se principalmente no aspecto cognitivo.

A Diretora D reforça essa perspectiva:

Não é oferta de tempo, mas é oferta de conhecimento, e é através disso que a gente vem buscando na escola não é um só um lugar de ficar as 7 horas, como prevê a LDB. É um lugar de aprendizado, mas também de atividades diversificadas, para que o aluno seja da sua forma integral, como diria Teixeira, desenvolvido como ser íntegro e também em tempo integral, oferecendo as 7 horas ou mais, como prevê a LDB. (Diretora D)

Ainda que os documentos normativos estabeleçam parâmetros claros, as falas dos diretores indicam que a implementação enfrenta desafios devido à ausência de suporte técnico, financeiro e logístico adequado. Por exemplo, ao entrevistar coordenadores responsáveis pela implementação dessa política na rede municipal, perguntamos qual é o objetivo principal da implementação de escolas de tempo integral no município. Tivemos a seguinte resposta:

As escolas de tempo integral, elas visam ofertar às nossas crianças uma educação mais eficiente, uma educação de forma mais ampla no sentido da palavra mesmo integral, né? E agregando ao currículo regular, a matriz regular, outros aspectos. Aspectos do desenvolvimento físico da criança, do desenvolvimento emocional, cultural, social, visando mesmo oferecer a educação integral, em tempo integral. Não é, não é só a ampliação do tempo, mas é a ampliação do currículo mesmo (Coordenadora A SMED).

Nessa fala, a Coordenadora A da Secretaria Municipal de Educação (SMED) destaca o propósito da ETI de oferecer uma educação mais eficaz e abrangente para as crianças. A ideia da educação integral é enfatizada, indicando que a educação visa abranger diversos aspectos, como o desenvolvimento físico, emocional, cultural e social da criança. A Coordenadora ressalta que o objetivo é proporcionar uma educação integral, não apenas a extensão do tempo de permanência na escola, mas, também, a inclusão de elementos adicionais no currículo regular, buscando enriquecer e diversificar o conteúdo educacional oferecido.

Essa percepção reforça a centralidade de um projeto curricular robusto, um elemento frequentemente negligenciado, como apontado por Eugênio e Xavier (2010). A própria Resolução nº 001/2008 indica que a organização curricular deve incluir atividades diversificadas, mas sua aplicação prática depende de recursos que nem sempre estão disponíveis.

Reconhecendo os preceitos dessa proposta de educação, a diretora E demonstra uma forte crença na eficácia da ETI, desde que seja implementada com alta qualidade e considerando as necessidades específicas dos alunos nesse contexto.

A escola em tempo integral para mim é uma das formas melhores, eu acho, para o aluno na aprendizagem, desde que seja feito com qualidade (né) e que seja pensado um projeto específico para essa realidade (né). Eu acho que só funciona desse jeito, (né), porque colocar uma escola de tempo regular como escola de tempo integral sem os recursos necessários, sem as atividades específicas, não vai funcionar, então a minha visão é que seja feita uma escola de tempo integral, mas que ela seja, seja feito da maneira adequada, da forma adequada, da forma que funcione e da forma que vale a pena fazer. (Diretora E)

A diretora E deixa claro que a ênfase está na necessidade de uma abordagem cuidadosamente planejada e executada para que a ETI seja verdadeiramente benéfica e valha a

pena para os alunos. Ela destaca a importância de um projeto bem pensado para essa realidade e ressalta que simplesmente prolongar o tempo de permanência na escola sem os recursos e atividades apropriadas não seria eficaz.

Como observado por Eugênio e Xavier (2010), a aplicação prática das diretrizes para uma ETI enfrenta barreiras que vão desde a falta de infraestrutura até a insuficiência de recursos humanos. Esse descompasso entre o ideal normativo e a realidade foi apontado por diretores como a diretora C, que critica a falta de estratégias direcionadas para a ETI em sua escola:

Imagine você o que é uma escola de tempo integral, o menino fica o tempo todo dentro de uma sala de aula usando só livro e quadro, então, tá precisando de uma reformulação nesse pensar, nesse agir, não é só pensar, uma prática direcionada para uma escola de tempo integral. (Diretora C)

A legislação composta pelo Parecer nº 001/2008 do Conselho Municipal de Educação e pela Resolução nº 001/2008, emitidos exclusivamente pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista (Vitória da Conquista, 2008), é de grande relevância para compreender a abordagem adotada pelo governo municipal na implementação das ETI e para avaliar o alinhamento dos diretores em relação aos objetivos estabelecidos.

O Parecer nº 001/2008 do Conselho Municipal de Educação traz em seu bojo o relatório com a fundamentação legal e teórica para análise da minuta de resolução que regulamenta a implantação, em caráter experimental e gradual, de ETI na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, mediante solicitação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, e que, diante do que foi exposto, foi submetido à Câmara de Legislação e Normas para a devida aprovação da Resolução nº 001/2008.

A Resolução nº 001/2008, aprovada em 10 de setembro de 2008, estabelece diretrizes, normas, obrigações e ações que devem ser seguidas pelas escolas nesse contexto específico, conforme sinalizaram Eugênio e Xavier (2010) em artigo em que analisam as políticas de educação em tempo integral na rede municipal de Vitória da Conquista.

Nas considerações iniciais da resolução, cujo propósito é justificar e ponderar as medidas e decisões antes da apresentação delas, fica evidente o compromisso com a implementação da política e a necessidade de fortalecer o modelo de educação inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade para os beneficiários dessa política, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano. Apesar de não mencionar explicitamente a ideia de educação integral, a resolução indica que a escola em tempo integral implementada pela rede visa proporcionar uma educação de forma integral.

Entre os dispositivos presentes na resolução, encontramos orientações sobre a organização da jornada do aluno, da organização curricular, do tempo e da distribuição das áreas de ensino, entre outros (Vitória da Conquista, 2008). Assim, a Resolução estabelece a obrigatoriedade de oferecer atividades extracurriculares, como aulas de artes, esportes e atividades complementares durante o período ampliado da escola, totalizando 9 horas e 30 minutos de jornada diária discente (com 8 horas de aulas diárias, 1 hora de almoço, mais 15 minutos de recreio em cada turno). Além disso, aborda aspectos relacionados à infraestrutura das escolas, como a necessidade de espaços adequados para as atividades propostas e a disponibilidade de recursos materiais e humanos suficientes para garantir o funcionamento das escolas em tempo integral, os quais ficam sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Após uma análise minuciosa do documento, em confronto com as declarações e concepções dos diretores mencionados anteriormente, notamos que a maioria deles compreende o objetivo da política implementada. No entanto, a parte operacional da legislação é mais familiar para eles. Isso pode ser atribuído à natureza implícita dos preceitos da Resolução, os quais não enfatizam devidamente os princípios da educação integral. Além disso, a falta de preparação adequada, tanto em termos de infraestrutura física quanto de recursos humanos nas escolas, pode contribuir para que os diretores não se sintam incentivados a aprofundar seu conhecimento e aplicar de maneira efetiva o que é prescrito pela lei.

Ao questionarmos os coordenadores da SMED sobre o que percebiam como aspectos positivos e negativos dessa política, obtivemos a seguinte resposta:

Um aspecto negativo é que infelizmente existem políticas públicas que não chegam de fato, e só a partir de agora que o governo tá trazendo, o governo federal tá trazendo. Eh... essa proposta de projeto, né, e aí então o município, ele fica muito engessado e tenta gerir todas essas demandas da escola integral com recurso próprio. A gente sabe que não é o suficiente. Eu vejo isso como negativo, mas o município tem a contrapartida porque tá querendo, porém sem condições. Ainda é preciso alinhar muitas ações, é preciso pensar, criar propostas. (Coordenadora A, SMED)

É imprescindível destacar a enfática afirmação de Lotta *et al.* (2010), os quais ressaltam que, para uma política pública para ser verdadeiramente eficaz, deve haver um alinhamento claro dos objetivos. No entanto, como poderia funcionar a política de ETI em Vitória da Conquista se não há sequer uma base teórica, um instrumento orientador para os implementadores seguirem ao moldar e desenvolver essa política de forma eficiente? Essa problemática é expressa por meio de falas e queixas recorrentes entre os diretores entrevistados, como evidenciado por vários deles.

Desde 2007, com a implementação do Programa Mais Educação, esse programa desempenhou um papel significativo no impulsionamento da política de ETI. No entanto, observa-se uma notável ausência de investimentos na infraestrutura das escolas destinadas a essa modalidade no município, seja pela falta de recursos federais ou por receitas próprias. Mais crucial ainda: percebe-se a carência de uma proposta curricular sólida para as ETIs. A própria SMED, conforme indicado pela coordenadora A acima, avalia este cenário como negativo. O plano municipal de Educação de Vitória da Conquista está chegando ao fim do seu prazo, totalizando oito anos de sua existência. Fica evidente que qualquer política pública requer não apenas boa vontade, mas também a implementação de ações e estratégias concretas, que ultrapassem o descrito no papel.

Considerando a atual situação da política de ETI em Vitória da Conquista, é crucial analisar a inserção e a abordagem dessa modalidade no Plano Municipal de Educação (PME). Ao longo dos oito anos de existência deste PME, desde sua implementação em 2015, a ETI desempenhou um papel relevante, e foi impulsionada pelo Programa Mais Educação.

Apesar da extinção do Programa Mais Educação, a Secretaria Municipal de Educação desempenha um papel fundamental na implementação e supervisão das ETIs. É incumbida de estabelecer as diretrizes gerais, conforme estipulado pela Resolução 001/2008, que atua como um instrumento regulador, definindo as bases para a implementação dessas escolas. O Conselho Municipal de Educação também é um órgão muito importante que pode intensificar sua atuação na implementação da educação em tempo integral ao participar ativamente das discussões e decisões relacionadas ao tema. Avaliando propostas e políticas, promovendo o diálogo com a comunidade escolar e incentivando a participação dos pais, o Conselho pode desempenhar um papel essencial, pois também é um órgão normativo.

Ao contrastar as falas dos diretores com os documentos, fica evidente que a implementação da política de ETI depende de uma interação mais consistente entre as normas e as práticas. Embora os diretores reconheçam a relevância da ETI, as dificuldades estruturais e a falta de alinhamento entre teoria e prática limitam o alcance dessa política na rede municipal. Nesse sentido, uma abordagem mais integrada, que combine planejamento estratégico e suporte técnico adequado, poderia transformar a ETI em uma iniciativa efetivamente transformadora.

As limitações apontadas pelos diretores e coordenadores não apenas refletem o contexto local de Vitória da Conquista, mas também dialogam com desafios nacionais já mapeados em outros estudos sobre a implementação da ETI. Entretanto, como esta pesquisa é localizada, elementos de alcance mais amplo serão explorados em estudos futuros, permitindo um aprofundamento complementar das questões levantadas.

A seguir, abordaremos os principais avanços e desafios enfrentados durante esse processo, bem como examinaremos as estratégias adotadas pelo governo por meio da Secretaria Municipal de Educação.

#### **5.4 A educação em tempo integral no Plano Municipal de Educação**

Como visto, o Plano Nacional de Educação (PNE) em suas dez diretrizes, especificamente na quarta, busca aprimorar a qualidade da educação no Brasil. Ele o faz ao estabelecer metas para estados e municípios, promovendo a cooperação entre os entes federados durante um período de dez anos a partir de 2014. Essa iniciativa demandou uma mobilização dos municípios e dos estados para adaptar ou criar planos alinhados com as metas nacionais.

No âmbito municipal, as informações do site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC) indicam que o Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória da Conquista foi elaborado de forma participativa e colaborativa entre a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. Desde 2014, houve uma constante discussão sobre o formato mais adequado para sua criação, priorizando a ampla participação da sociedade civil. O processo envolveu coleta de dados, levantamento de informações, realização de estudos e análises, além de consultas públicas. O plano foi desenvolvido ao longo de um ano e passou por etapas de aprovação na Câmara Municipal e posterior sanção pelo prefeito (Vitória da Conquista, 2015b).

Assim foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei Municipal nº 2.042/2015, que, alterado em seu Anexo Único pela Lei nº 2.108/2016, apresenta 20 metas em consonância ao Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece 366 estratégias. Ele delinea os rumos da educação no município em dez anos, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo o Ensino Profissionalizante (Vitória da Conquista, 2015b, 2016).

Uma das ações previstas no PNE e no PME é o seu monitoramento. Isso se deve ao fato de o PNE prever um esforço coordenado entre os entes federativos e seus sistemas de ensino, com o apoio da União atuando em regime de colaboração, para alcançar as metas e implementar as estratégias previstas neste plano. A revisão das metas é imprescindível para garantir que, até 2025, seja adotada uma abordagem mais condizente com a realidade de cada eixo.

No caso do PME de Vitória da Conquista, os relatórios são elaborados com base nos dados e nas informações fornecidos pela Equipe Técnica Municipal, contando com o suporte

de diversas instituições e órgãos, como a Secretaria Municipal de Educação (SMED), a Secretaria de Educação do Estado (SEC), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Núcleo Territorial de Educação (NTE 20) e a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), além do Fórum Municipal de Educação (FME). Essa colaboração é fundamental para desenvolver um instrumento capaz de coletar informações e fornecer um diagnóstico sobre a implementação do PME na cidade.

Em relação ao PME, somente em 2017 a implementação do seu monitoramento foi iniciada por meio dos Decretos Executivos nº 17.977 e nº 18.197/2017, que estabeleceram o Fórum Municipal de Educação (FME) e nomearam seus membros. Para acompanhar o progresso das metas, foram realizadas reuniões regulares envolvendo representantes do Fórum Municipal de Educação, da Comissão Técnica e da Comissão Coordenadora, resultando na elaboração de relatórios parciais. Além disso, foram formados grupos de trabalho compostos por membros dessas comissões, do Fórum e do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Cada grupo ficou encarregado de monitorar metas específicas (Vitória da Conquista, 2017a, 2017b).

No que diz respeito ao monitoramento e à avaliação do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista, tive a oportunidade de participar, em 2022, da 3ª Audiência Pública de Educação promovida pela Secretaria Municipal de Educação e outras instâncias. O tema da audiência foi "Plano Municipal de Educação (PME): Para Qual Projeto de Sociedade?", abordando a avaliação e o monitoramento do PME, conforme preceitua o artigo 5º do PME:

Art. 5º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria Municipal da Educação – SMED;

II - Núcleo Regional de Educação 20 – NRE-20;

III - Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vitória da Conquista;

IV - Conselho Municipal de Educação – CME;

V - Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CMAE;

VI - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;

VII - Fórum Municipal de Educação (Vitória da Conquista, 2015a, n.p.).

A audiência foi divulgada para toda a comunidade, dada a relevância da temática e a abrangência do Plano Municipal de Educação, que é um compromisso e de interesse de toda a rede de ensino do município e da sociedade. É evidente a importância e o impacto de participar dessas discussões públicas.

Os atores sociais locais, como professores, gestores municipais, coordenadores, estudantes e sociedade civil, participaram ativamente, aproveitando espaços de discussão e rodas de conversa, nos quais puderam trazer à tona suas reflexões relacionadas a cada meta e estratégia do plano. Os debates e análises foram conduzidos por meio de uma série de questionamentos, abordando aspectos como a importância do planejamento, os objetivos a serem alcançados, as prioridades das ações e como essas ações podem ser aprimoradas. Isso contribuiu para fortalecer o PME e, conseqüentemente, trazer melhorias para a educação.

Percebe-se que há muito a ser feito para alcançar os objetivos estabelecidos no PME, e a sua avaliação e monitoramento representam um desafio significativo para as políticas públicas. Conforme apontou o Relatório Anual de Monitoramento do PME de Vitória da Conquista de 2021,

[...] outro aspecto já notado em outros momentos está associado à construção das Metas para nosso município e as estratégias para atendê-las: observou-se que será necessário reorganizar várias estratégias e ações, pois muitas delas não se encontram de acordo com a Meta e suas necessidades. A Revisão das Metas se faz necessária para chegarmos em 2025 mais aproximada da realidade de cada eixo. Será necessário o município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criar um ambiente consorciado de Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade para elaboração coletiva de instrumento que faça uma coleta de informações, capaz de gerar um diagnóstico de nossa cidade e da implantação e implementação do PME (Vitória da Conquista, 2021, p. 120).

A avaliação adequada e o monitoramento efetivo são elementos essenciais para garantir a implementação eficaz das metas e estratégias estabelecidas no PME, bem como impulsionar progressos reais em direção a uma educação eficaz para todos. Tem a finalidade de divulgar os resultados e propor políticas públicas.

Essas ferramentas são cruciais e desempenham um papel fundamental ao identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de maior atenção e investimento, como bem sinaliza o ciclo de políticas públicas.

A utilização dessas ferramentas está em consonância com o ciclo de políticas públicas, onde a avaliação constante é essencial para garantir que as políticas sejam ajustadas e atualizadas de acordo com as necessidades e demandas em constante mudança da sociedade.

Até o momento, foram realizadas apenas três audiências públicas para a avaliação e monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME), acompanhadas dos seus respectivos relatórios. No quadro abaixo, apresentamos os períodos e algumas observações relevantes:

Quadro 11 – Relatórios do PME

<b>PME</b>	<b>1º Relatório</b>	<b>2º Relatório</b>	<b>3º Relatório</b>
<b>Período</b>	2015-2017	2018-2019	2020-2021
<b>O que apresenta</b>	Apresentação sucinta.	Apresentação mais elaborada com mais informações relevantes.	
	Dados de identificação do município.	Descrição de atividades realizadas.	
	Dados de identificação da equipe técnica municipal de monitoramento.	Considerações sobre relatórios de monitoramento e notas técnicas anteriores a avaliação.	
	Introdução de cada meta.	Análise dos resultados das metas e avanços alcançados.	
	Metas e estratégias do PME observadas e detalhadas no período 2015-2017.	Além de outros tópicos as considerações finais.	
	Referências.	Referências.	
<b>Observações</b>	A avaliação do 1º biênio 2015-2017 foi realizada em 2018, no mês de fevereiro, durante a 1ª Audiência Pública de Educação, conforme orientações da Equipe Técnica Estadual e da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE).	A avaliação do 2º Biênio 2018-2019, foi realizada no mês de outubro de 2021, durante a 2ª Audiência Pública de Educação, conforme disposto na Lei no 2.042/2015.	Houve um atraso na divulgação final deste relatório. Encontra-se indisponível para a realização desta pesquisa.
		Considerando o contexto da pandemia, dificuldades para realização da 2ª Audiência Pública de forma presencial e a importância de garantir maior participação da comunidade escolar, representações da sociedade, foi necessário suspender. O evento que estava programado para abril de 2020 foi adiado para o 1º trimestre de 2021 e, posteriormente, para o segundo semestre do mesmo ano (2021).	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

### 5.5 A implementação da Meta 6 nas escolas municipais de Vitória da Conquista

Em consonância com o PNE e com diversas premissas legais que regem a educação, o PME é composto por vinte metas, cada uma delas com suas respectivas estratégias. Para a Meta 6, o PNE apresenta nove estratégias; já o PME acresce outras duas, totalizando onze. No entanto, são estratégias parecidas ou que apenas foram trocadas de posição, mas todas específicas com o objetivo de direcionar e orientar as ações a serem tomadas para alcançar as metas estabelecidas no plano. Um pouco mais abaixo iremos abordar mais detalhadamente cada uma das onze estratégias do plano municipal.

No Grupo de Trabalho (GT) 1, do qual participei, foram discutidas as seis primeiras metas. Os dados apresentados na Tabela 5 são referentes à Meta 6, de acordo com o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista referente ao período de 2020-2021 (Vitória da Conquista, 2021). Apenas para lembrar, a Meta 6 da Educação em Tempo Integral é 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 alunos da educação básica até o final deste PME.

Tabela 5 – Alcance da Meta 6 no período de 2016 a 2021

Ano	Indicador 6A		Indicador 6B	
	Previsão da Meta	Meta Alcançada	Previsão da Meta	Meta Alcançada
<b>2016</b>	25%	15%	50%	34%
<b>2017</b>	25%	23%	50%	50,7%
<b>2018</b>	25%	19,6%	50%	20,9%
<b>2019</b>	25%	15,5%	50%	22,9%
<b>2020</b>	25%	11,6%	50%	32,2%
<b>2021</b>	25%	16,3%	50%	46,9%

Fonte: elaborada pela autora, com dados fornecidos pelo Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista (Vitória da Conquista, 2021).

Observando os dados da Tabela 5 acima, percebe-se que, até o último ano de avaliação, 2021, os indicadores monitorados ainda apresentavam um considerável distanciamento em relação à meta. No caso do indicador 6A, esse distanciamento foi de 8,7% referente ao atendimento dos alunos da educação básica pública em tempo integral. Já para o indicador 6B, observa-se uma distância de 3,1% em relação à meta de 50% das escolas públicas que devem ter pelo menos 25% dos alunos em tempo integral.

Os dados apresentados acima foram extraídos do Relatório de Monitoramento e Avaliação de 2021. Contudo, ao consultar o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2022 no site do governo federal, observa-se uma pequena diferença nos resultados, como pode ser visto na Tabela 6. Isso ocorre porque a tabela do PME refere-se aos dados da rede estadual em conjunto com a municipal, enquanto a tabela abaixo aborda exclusivamente os dados relativos à esfera municipal. Assim, referente ao

atendimento dos alunos da educação básica pública em tempo integral apenas no âmbito municipal, há um distanciamento de 8,8%.

Tabela 6 – Alunos matriculados de ETI no município de Vitória da Conquista (BA)

<b>Ano</b>	<b>Público ETI</b>	<b>Alunos ETI</b>	<b>Alunos ETI (%)</b>
<b>2014</b>	57.527	21.014	36,5%
<b>2015</b>	55.959	25.469	45,5%
<b>2016</b>	57.296	8.882	15,5%
<b>2017</b>	56.899	13.340	23,4%
<b>2018</b>	56.501	11.137	19,7%
<b>2019</b>	55.186	8.816	16,0%
<b>2020</b>	54.201	7.273	13,4%
<b>2021</b>	55.503	9.004	16,2%

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2022 (Brasil, 2022b).

Cabe lembrar que o Programa Mais Educação foi um catalisador na implementação da política de educação em tempo integral no município. Este programa, entre outros critérios, também priorizava o atendimento às escolas que atendessem estudantes em situações de mais vulnerabilidade social. Destacamos na Quadro 12 a localização de todas as escolas da rede para analisar o contexto social envolvente de cada instituição.

De acordo com os dados do Quadro 12, as escolas de ETI estão localizadas em áreas com um contexto socioeconômico bastante desfavorecido. Das escolas situadas na zona urbana, oito estão situadas em bairros periféricos, o que sugere um perfil socioeconômico mais baixo nessas regiões. Essa situação também foi observada por Leite (2022). Esta autora defende que a escola de tempo integral contribui para o enfrentamento da vulnerabilidade social.

Outro ponto crucial a ser ressaltado é que, ao analisar o Quadro 12, cujos dados foram fornecidos pelo setor de Legalização da SMED, o qual aponta 13 ETIs, e compará-lo com o total de escolas na rede municipal, que é de 149, observa-se uma disparidade significativa. Isso contrasta fortemente com o valor expresso no relatório, que é de 46,9%. Ao questionar o setor de Legalização, a informação obtida é que uma escola é considerada de tempo integral se

atender pelo menos um aluno com um mínimo de 7 horas diárias de atividades educacionais. Entretanto, essa definição suscita questionamentos sobre a verdadeira natureza de uma experiência educacional integral.

Quadro 12 – Distribuição das escolas em tempo integral da rede pública municipal de Vitória da Conquista e seus respectivos bairros

<b>ESCOLAS DE ETI</b>	<b>ZONA / LOCALIZAÇÃO</b>
1 - E. M. Batista Peniel	Urbana / Bairro Ibirapuera
2 - E. M. Conquista Criança	Urbana / Bairro Cidade Modelo - Bateias
3 - E. M. Iara Cairo de Azevedo	Urbana / Bairro Guarani
4 - E. M. Irmã Barbosa	Urbana / Bairro Brasil
5 - E. M. Maria Célia Ferraz	Urbana / Bairro Ibirapuera
6 - E. M. Nossa Senhora Aparecida	Urbana / Bairro Nossa Senhora Aparecida
7 - E. M. Pedro Francisco de Moraes	Urbana / Bairro Jurema
8 - E. M. Tenente Coronel Pinto Paca	Urbana / Bairro Patagônia
9 - E. M. Zulema Cotrim	Urbana / Bairro Felícia
10 - E. M. Beatriz Hoffman	Rural / Distrito de José Gonçalves
11 - E. M. Belmiro Braga	Rural / Fazenda Quatis do Fumaça
12 - E. M. Otaviano Salgado	Rural / Campo Formoso
13 - E. M. Paulo Setúbal	Rural / Distrito de Inhobim

Fonte: Elaborado pela autora, através de dados fornecidos pelo setor de Legalização – SMED (2023).

Diante dessa discrepância nos critérios de classificação, seria altamente recomendável uma revisão por parte do setor de Legalização da SMED, a fim de alinhar os critérios adotados com as diretrizes e metas estabelecidas no relatório. Isso contribuiria para uma avaliação mais precisa e consistente do impacto das ETIs no contexto da rede educacional municipal.

Além dos indicadores da Meta 6, é fundamental avaliar o progresso das estratégias que a compõem para assegurar seu cumprimento. No Quadro ?? apresentamos a descrição dessas estratégias e o status do andamento delas em 2021.

Cabe lembrar os indicadores da Meta 6, quais sejam: Indicador 6A – Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral; e Indicador 6B – Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades

escolares. Ressalta-se ainda que os instrumentos de planejamento que estabeleceram a previsão orçamentária para o alcance dessas estratégias foram o PPA 2018/2021 e a Lei nº 2.211/2017.

No contexto dos estudos de implementação, Gabriella Lotta destaca um elemento crucial entre inúmeros fatores: a importância de compreender "a política como ela é". Esse princípio implica não apenas analisar as normas prescritas ou como a política deveria operar teoricamente, mas sim investigar como ela realmente acontece na prática. Os estudos de implementação buscam ir além do formal, do oficial e do normativo, concentrando-se em desvendar os processos decisórios, os atores envolvidos e as conclusões geradas. Essa abordagem analítica, desprovida de julgamentos condenatórios, representa uma dimensão fundamental nos estudos sobre a implementação de políticas públicas, conforme destacado por Lotta (2008).

Relacionando essa abordagem ao relatório divulgado pela ETMA (Vitória da Conquista, 2021) sobre a implementação da política de educação em tempo integral, é relevante considerar como as estratégias da Meta 6 do Plano Municipal de Educação (PME) estão sendo efetivamente executadas. Cada estratégia listada no relatório precisa ser analisada não apenas com base nas normas prescritas, mas também na sua implementação prática.

Assim, é crucial examinar como os processos decisórios estão ocorrendo, quem são os atores envolvidos e quais são as conclusões geradas pela implementação dessas estratégias. Essa abordagem analítica alinhada à compreensão da política como ela ocorre na prática, conforme destacado por Gabriella Lotta, pode oferecer percepções valiosas sobre os desafios e sucessos na implementação da política de ETI.

No Quadro 13 estão descritas as onze estratégias para o alcance da Meta 6 pelo PME de Vitória da Conquista para o ano de 2021 e o atual status de cada uma delas. Embora o relatório do ETMA indique que dez estratégias estão atualmente em andamento (6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.9, 6.10, 6.11), ao analisar a implementação prática da política de ETI, é pertinente realizar algumas considerações para cada estratégia, com base nas entrevistas realizadas com os diretores.

Em relação à estratégia 6.1, no âmbito das escolas municipais, existem nove instituições na zona urbana, embora nem todas operem com turmas inteiramente em tempo integral. Quanto ao programa Acelera II, que é implementado na modalidade de tempo integral (TI), esta é oferecida em vinte escolas, atendendo os alunos dos 4º e 5º anos. Esse esforço culminou em um total de 5.162 estudantes beneficiados pelo regime de tempo integral, o que representa 16,3% dos 25% estipulados como meta para essa iniciativa.

Quadro 13 – Andamento das estratégias 2021 da Meta 6

<b>Estratégias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Status</b>
6.1	Promover, com o apoio financeiro da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o ano letivo.	Em andamento
6.2	Oferecer, com o apoio financeiro da União, condição para que toda a Educação Infantil (creche e pré-escola) funcione em tempo integral, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.	Em andamento
6.3	Expandir a educação em tempo integral para as escolas do campo e comunidades quilombolas, com base em consulta prévia e informada, respeitando as peculiaridades locais.	Em andamento
6.4	Institucionalizar, em regime de colaboração com a União, a ampliação e reestruturação das escolas públicas, conforme padrão arquitetônico estabelecido na legislação vigente, em nível nacional e municipal, fomentando a produção de material didático e a formação de recursos humanos para a educação integral.	Em andamento
6.5	Fomentar a articulação da escola, com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.	Em andamento
6.6	Prover o quadro de pessoal das escolas de tempo integral, de forma a atender, com qualidade, as suas demandas específicas.	Em andamento
6.7	Ampliar progressivamente a jornada de trabalho do professor e demais profissionais que atuam nas Unidades Escolares de tempo integral para 40 (quarenta) horas semanais, para desempenhar atividades pedagógicas do currículo básico e da parte diversificada.	Iniciada
6.8	Elaborar, de forma participativa, proposta pedagógica específica para a Educação de Tempo Integral do Município, bem como todos os instrumentos normativos, contemplando a formação humana integral do sujeito, compreendendo os aspectos científicos, culturais, tecnológicos, socioemocionais, entre outros, no primeiro ano de vigência desse plano.	Não iniciada
6.9	Assegurar quatro refeições diárias, com valor nutricional estabelecido, observando as condições patológicas apresentadas por alguns alunos.	Em andamento
6.10	Garantir a aquisição de recursos pedagógicos diversificados no quantitativo que atenda às demandas da Escola de Tempo Integral.	Em andamento
6.11	Assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar para alunos com deficiência, transtornos mentais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas, quando matriculados em escolas de tempo integral.	Em andamento

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A estratégia 6.2 tem como foco a implementação de creches em tempo integral, totalizando 32 unidades na zona urbana e 1 na zona rural. Observa-se um progresso notável no

aumento progressivo do atendimento em creches, especialmente para a faixa etária de 2 e 3 anos. Atualmente, o atendimento nessas creches para crianças nessa faixa etária é integral, atingindo 100% da meta estabelecida. No entanto, ainda há espaço para avançar no atendimento das crianças de 4 e 5 anos nessa modalidade.

A estratégia 6.3 trata de expandir a ETI para as escolas do campo e comunidades quilombolas, refletindo um compromisso essencial com a inclusão e equidade educacional. Embora o relatório indique que essa iniciativa está em andamento, não oferece informações detalhadas sobre os progressos ou desafios enfrentados. Segundo Moll (2014, p. 376), “tal estratégia implica a consideração das trajetórias sociais e históricas dessas comunidades e a pluralidade de contextos culturais”. Portanto, é de suma importância garantir que a estratégia atenda adequadamente aos objetivos estabelecidos, assegurando um progresso consistente em direção a uma educação inclusiva e equitativa.

A estratégia 6.4 visa institucionalizar a ampliação e a reestruturação das escolas públicas em colaboração com a União, de acordo com os padrões arquitetônicos estabelecidos nas legislações nacional e municipal, além de fomentar a produção de material didático e a formação de recursos humanos para a educação integral. Ela encontra-se em andamento, conforme indicado no relatório. No entanto, vale ressaltar que essa estratégia tem sido objeto de críticas por parte dos diretores, principalmente devido à escassa compreensão do padrão arquitetônico e à constatação de que apenas uma das 13 escolas adotou efetivamente esse padrão. A escola fica situada na zona rural, foi inaugurada em janeiro de 2023 e, embora possua uma infraestrutura adequada, não foi planejada para atender plenamente à demanda de alunos da região. Isso resultou em um número reduzido de salas, levando a direção a adaptar espaços destinados à leitura, à sala dos professores, à informática e ao auditório para salas de aula, devido à falta de um planejamento adequado.

Diante desses desafios, as vozes dos diretores ecoam a necessidade premente de uma estrutura que proporcione às crianças condições ideais para permanecerem na escola em tempo integral, como expresso pela Diretora A: “É preciso ter uma estrutura que dê a essas crianças uma condição de estar na escola o dia todo.”.

Em outra entrevista, a diretora C reflete sobre a preocupação com os desafios enfrentados na implementação de uma escola em tempo integral. Ela compartilha uma experiência pessoal, afirmando:

Sou gestora há quatro anos, há quatro anos como gestora. Quando cheguei aqui me assustei, fiquei apavorada (né), porque é tudo diferente, infelizmente, nós não temos os recursos necessários (né), uma logística necessária para que uma escola de tempo integral realmente aconteça como deveria, de tempo integral que deveria acontecer...

E falta muita coisa, muita coisa nós não temos, uma sala de informática, nós não temos uma sala de leitura como deveria ter, nós não temos uma sala para coordenadora, então falta muita coisa para nossa escola. Nossa cozinha é pequena demais...  
(Diretora C)

A Diretora E, nesse mesmo contexto revela:

Justamente isso (né), é porque a gente tá num espaço de escola de ensino regular, falta a estrutura para uma escola de tempo integral, então a maior dificuldade é de estrutura, é de pessoal de serviço (né), pessoal de apoio, professores capacitados no tempo do turno oposto (né) para fazer a atividade com eles na sala de aula (né), então essas são as dificuldades (né), eu acho, eu acredito que, se esses problemas fossem resolvidos, e que eu acho que são fáceis de resolver, a escola de tempo integral seria outra.  
(Diretora E)

Essas falas ressaltam a necessidade urgente de investimentos e suporte adequado para garantir que o modelo de educação em tempo integral seja efetivamente implementado, levando em conta as limitações logísticas e de recursos enfrentadas no cotidiano da gestão escolar.

É evidente que existe uma demanda significativa por uma estrutura mais robusta nas escolas, especialmente para a educação em tempo integral. A presença de uma infraestrutura adequada é crucial para aprimorar a aprendizagem, proporcionando aos estudantes experiências práticas atrativas e estimulantes.

Em relação à estratégia 6.5, é importante destacar que a iniciativa de promover a integração da escola com diversos espaços educativos, culturais e esportivos, bem como com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, parques, museus, teatros e cinemas, apresenta um desafio real para as escolas analisadas.

Entre as instituições pesquisadas, apenas duas estabelecem parcerias, uma com a Secretaria de Esportes e outra com o SESC. Essas colaborações permitem, mediante agendamento prévio, a utilização da praça, quadras e espaços próximos à escola para a realização de atividades com os alunos.

É importante ressaltar que a maioria das escolas está situada em bairros periféricos, o que impõe limitações significativas. Essas instituições não têm acesso a espaços plenamente exploráveis, como cinemas, praças, quadras, museus e feiras, entre outros. Além disso, a disponibilidade de transporte para realizar passeios mais distantes representa outro obstáculo, uma vez que a colaboração da SMED tem demonstrado ser ineficaz nesse aspecto.

Percebe-se que algumas escolas possuem parcerias, enquanto outras não. Uma das diretoras entrevistadas em relação a essa estratégia informou que reduziu a quantidade de parceiros e que estes não trabalham diretamente na escola. No entanto, quando há algum evento

específico na escola, conseguem outros colaboradores que contribuem para o enriquecimento das atividades escolares.

Nós temos agora mesmo a festa da Família Viva, Congresso da Família, então a gente tem esses parceiros. CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) são parceiros nossos, o pessoal aqui do Simtrans (Secretaria Municipal de Transporte, Trânsito e Infraestrutura Urbana), a gente sempre convida para estarem aqui com a gente, sempre fazendo palestras para a gente. O próprio posto de saúde onde a dentista Vivian, ela vem, então a gente tem alguns parceiros (né), mas a gente tinha muito mais. Tinha parceiros que trabalhavam diretamente na escola (Diretora C).

Essa discrepância entre a estratégia proposta e a realidade encontrada evidencia a necessidade de um esforço conjunto para superar esses desafios e proporcionar aos alunos um ambiente mais enriquecedor e diversificado em termos de experiências educacionais e culturais que a Resolução 2008 prevê. Nesse sentido, Moll (2020, p. 2104) ressalta que:

para construirmos uma escola para todos/as, em um país ainda tão desigual, precisamos de ações intersetoriais. A intersetorialidade é estratégica para que se possa articular territórios educativos, construindo interfaces entre as políticas de museus, de bibliotecas, de cinematecas, de leitura, de direitos humanos, de consciência ambiental, entre outras, para colocar em diálogo as políticas educacionais com as políticas de assistência social, de saúde, de geração de emprego e renda, de infraestrutura urbana, de combate à fome, na perspectiva de construir respostas estatais robustas para os problemas que a população enfrenta.

Para a autora, a intersetorialidade é apresentada como uma estratégia essencial para articular diferentes territórios educativos, conectando políticas educacionais a outras áreas. A ideia é promover o diálogo entre as políticas, para enfrentar os diversos desafios enfrentados pela população.

Passando à estratégia 6.6, é importante observar que, apesar da grande importância da estratégia de prover o quadro de pessoal das escolas de tempo integral para atender com qualidade às demandas específicas, infelizmente essa estratégia tem enfrentado desafios significativos. Segundo os gestores, ela tem sido uma das maiores fontes de insatisfação. As escolas relatam dificuldades em contar com o número adequado de profissionais para atender às necessidades específicas do modelo de ensino em tempo integral. Essa lacuna no quadro de pessoal impacta diretamente a qualidade do atendimento oferecido aos alunos.

A diretora A enfatizou amplamente essa estratégia, ressoando as opiniões dos demais entrevistados:

A nossa maior dificuldade hoje, eu acredito que está (eh) em torno da, da questão dos recursos humanos (né), a gente por ser uma escola de tempo integral a gente demanda de atividades o dia todo. As crianças entram na escola às 8 da manhã e só saem 4h30 da tarde, a partir das 4h30 da tarde. Então, assim, demanda muitos profissionais para

suprir todas as áreas (né), seja no momento da alimentação, no momento de pátio, no momento das oficinas, e a nossa maior dificuldade hoje é esse grupo, porque eu considero que uma escola de 283 alunos ela precisa de um corpo (né), assim profissional que dê conta dessa quantidade de alunos. Então na minha concepção hoje a escola ela tem um número de profissionais que é insuficiente para oferecer (né) essa educação, (eh) de forma mais (eh) diria, mais segura (né). Por exemplo, nos espaços alternativos às vezes a gente falta profissionais para orientação dessas crianças, então, assim, (eh) precisaria de mais recursos humanos, humano para que a gente pudesse ter um melhor desempenho das atividades e para além (né) dos recursos humanos, eu acredito que também a escola de tempo integral ela precisa, ela precisa ter uma estrutura que dê a essas crianças uma condição de estar na escola o dia todo. (Diretora A)

Além da falta de recurso humano, as escolas se esbarram ainda com a falta de qualificação dos profissionais (monitores em específico) que chegam. Segundo a Diretora D, “a gente se esbarra no espaço, na mão de obra que não é qualificada para essas atividades diversificadas”.

Ao perguntar para a Diretora C quais as atividades que mais demandam a atenção dela em uma escola de tempo integral, ela é enfática ao responder:

Olha, eu acredito que essa questão, essa preocupação que nós temos é muito grande com o período em que os instrutores estão na sala, porque, porque na nossa concepção os instrutores, em sua maioria, eles não têm uma formação. Porque eu vejo assim, quando uma pessoa entra numa escola de tempo integral ele deveria pelo menos ter uma noção do que é uma escola de tempo integral. Então, o que que acontece, quando chega uma aqui na escola e você vai apresentar como acontece, até para eles aceitarem é complicado, uma vez que é totalmente diferente uma escola de tempo integral. Primeiro tinha que haver uma formação, chamar as pessoas, sentarem com as pessoas, falar, ter uma semana de formação para que pelo menos dê uma visão de como acontece na escola de tempo integral. Até para que ele chegue na escola e tenha pelo menos uma iniciativa (né), uma ideia de como acontece. Então, quando eles chegam aqui, eles não têm nada... perdidos. Tem uns que chegam apavorados. (Diretora C)

Nas demais falas abaixo, torna-se evidente que as escolas enfrentam o mesmo desafio.

Você tem o pedagógico que ela tem a formação específica, mas a parte diversificada é como se fosse assim, um faz de conta. (Diretora D)

E quanto ao resultado, sempre eles comparam (né). Oh, essa escola aqui tirou essa nota, mas ela não é de tempo integral, como se a gente tivesse por obrigação oferecer uma melhor nota, mas, assim, se a gente tivesse as condições que são necessárias para uma escola de tempo integral, com certeza a gente não ia nem precisar ouvir isso (né), porque os professores são comprometidos (né), o pessoal de apoio também é, todo mundo tá envolvido com isso, mas falta um olhar diferenciado pra escola de tempo integral, que às vezes não é só oferecer um bambolê, uma peteca, é oferecer um espaço de qualidade também, um ambiente de qualidade, que às vezes a gente dá o brinquedo, mas assim, isso aí não resolve a escola de tempo integral, quando a gente vai queixar da escola de tempo integral, a gente recebe recurso assim, recebe um tatame, mas isso aí, isso aí a gente consegue, a gente precisa é de um espaço adequado, de pessoas, de profissionais capacitados para isso. (Diretora E)

Em síntese, a implementação da Estratégia 6.6 é prejudicada pela carência de recursos humanos, pela falta de qualificação dos profissionais e pela necessidade de uma formação adequada para lidar com as atividades diversificadas e com a dinâmica específica das escolas de tempo integral. Esses desafios impactam diretamente a qualidade do atendimento oferecido aos alunos, evidenciando a complexidade na execução dessa estratégia.

A estratégia 6.7 de ampliar progressivamente a jornada de trabalho do professor e demais profissionais que atuam nas unidades escolares de tempo integral para 40 horas semanais foi efetivamente cumprida. Isso foi alcançado por meio do remanejamento do professor e do monitor com carga horária de 40 horas para uma única escola, o que facilitou o seu trabalho ao permitir que pudessem dedicar assistência a uma única turma nos dois períodos. Essa abordagem otimizou a logística dos profissionais, evitando perda de tempo com deslocamentos entre escolas e proporcionando uma maior comodidade no desempenho de suas atividades.

Quanto à estratégia 6.8, a ausência de uma proposta pedagógica específica para a educação em tempo integral no município representa um obstáculo significativo para as escolas que já adotaram essa política. Essa lacuna dificulta a efetiva implementação e organização das atividades, deixando as instituições sem um guia claro e estruturado. Diante desse cenário, torna-se imperativo estabelecer diretrizes que não apenas preencham essa lacuna, mas também proporcionem flexibilidade para a personalização da educação em tempo integral.

Essas diretrizes devem ser desenhadas considerando a diversidade e a singularidade de cada contexto educacional. Cada escola, ao adotar o modelo de tempo integral, enfrenta desafios únicos, que vão desde recursos disponíveis até particularidades da comunidade escolar. Portanto, é crucial que as propostas pedagógicas sejam flexíveis o suficiente para se adaptarem a essas variações, garantindo uma implementação eficaz e alinhada às necessidades específicas de cada escola.

Desde a implementação do Programa Mais Educação, que oferecia diversas opções de macrocampos para as escolas como parte de uma estratégia nacional para a educação integral, tornou-se evidente a necessidade de reorganização curricular para ETI. Nessa época, já se reconhecia a importância de incorporar atividades diversas ao currículo, superando a tradicional dicotomia entre turno e contraturno. Além disso, começou-se a valorizar novas dimensões da formação docente e a considerar as atividades anteriormente chamadas de "extraescolares". Essa abordagem visava proporcionar uma educação integral, atendendo às diversas necessidades dos alunos.

Entretanto, é lamentável observar que, após a descontinuação do Programa Mais Educação, a educação no país parece carecer de uma proposta curricular que continue a atender efetivamente às especificidades dos alunos, especialmente em contextos de escolas de tempo integral. Os gestores, unanimemente, no atual cenário, ressaltam a importância de retomar e aprimorar essas práticas, garantindo que a educação em tempo integral permaneça como uma prioridade na construção de um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes, por meio de uma proposta que atenda às necessidades de todos os envolvidos nessa abordagem.

Aquela formação continuada para o tempo integral não, até porque a gente não tem uma proposta pedagógica para o tempo integral nas escolas do município, então fica uma coisa solta. A Maria funciona de um jeito, a outra escola funciona... escola dois de outro jeito, a três de outro. Então, é uma escola o ofertar o tempo, e vou lhe dizer mais: que quando o gestor está à frente, que ele quer fazer valer a pena e que ele tem até o intuito, mas a gente se esbarra em algumas dificuldades, principalmente em montar esse currículo diversificado para atender. Porque às vezes, quando a gente cobra um currículo diversificado, a gente é chata. (Diretora D)

Não adianta eu fazer um bom trabalho aqui, não adianta eu ter sete no... no IDEB, se a outra escola de tempo integral tá tendo cinco, quatro (né)? Não adianta, a gente precisa de uma proposta da rede pra escola de tempo integral. (Diretora E)

Ainda sobre esse tema, a Diretora C destaca a importância de uma proposta orientadora para a modalidade de ensino na sua unidade, questionando como é possível elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) sem um direcionamento claro. Ela compartilha:

Nosso projeto político pedagógico é organizado, foi atualizado o ano passado (né). O maior desafio nosso foi o seguinte: como a gente foi procurar na Secretaria de Educação qual é o projeto da escola de tempo integral para nortear, uma vez que a gente busca informações olhando o quê, olhando, pesquisando na internet, em algum livro, alguma coisa que tem essa visão de escola tempo integral, mas na verdade a gente precisa de um norte da rede, para que a gente possa ter um embasamento teórico e prático, para até fazer um trabalho melhor, fazer o PPP mais consolidado (né). Então nós fizemos de acordo com algumas pesquisas, mas não temos, infelizmente (né), infelizmente. (Diretora C)

Ao entrevistar a Coordenação da SMED sobre o tema, perguntamos de que forma está organizado o currículo das escolas de tempo integral e se houve diferenças significativas em relação às escolas que não adotam organização em tempo integral. Obtivemos a seguinte resposta:

A matriz curricular é a mesma, é para todas as escolas, ah, para a escola regular. Aí vem essa complementação no turno oposto que são com as outras modalidades e realmente é o que a rede agora vai começar a trabalhar, investir na construção né, da proposta, e precisa constar aí a matriz né, a ampliação da matriz curricular. (Coordenadora A)

Na verdade não existe uma proposta, mas existe, existem orientações para que esse currículo seja diferenciado. Nos dois turnos (eh) que o professor fica, a orientação é que se trabalhe especificamente com a questão do letramento, com atividades lúdicas, então existe, existe um documento, um ofício, que parte da SMED, do núcleo, para que as escolas trabalhem nessa perspectiva. E existem também orientações para os instrutores de que forma eles vão estar colocando... Não tem o documento, a matriz, mas tem as orientações, inclusive oficializadas (né), por meio do ofício, documentos. (Coordenadora B)

Em face desses desafios relatados por todas as entrevistadas e das lacunas identificadas nessa estratégia, torna-se evidente a urgência de uma proposta pedagógica mais sólida, bem como da criação de diretrizes claras por parte das instâncias responsáveis. Fica evidente, na fala das Coordenadoras da SMED, que, embora existam orientações para o currículo das escolas de tempo integral, há uma necessidade premente de uma matriz curricular oficial que contemple de maneira mais abrangente as especificidades da modalidade.

A ausência de uma proposta pedagógica mais robusta e de diretrizes específicas contribui para a falta de uniformidade no ensino oferecido nas escolas de tempo integral, resultando em desafios tanto para os educadores quanto para os alunos. Portanto, é imperativo que as instâncias responsáveis se empenhem na elaboração de uma proposta pedagógica estruturada, que contemple não apenas orientações, mas uma matriz curricular oficial que conduza as práticas educacionais em tempo integral.

A estratégia 6.9, ao buscar assegurar quatro refeições diárias com valor nutricional estabelecido, demonstra um compromisso essencial com o bem-estar dos alunos, visando não apenas atender às necessidades alimentares básicas, mas também considerando condições patológicas específicas que alguns estudantes possam apresentar.

Notavelmente, as diretoras não expressaram qualquer objeção ou reclamação em relação a essa estratégia, indicando, portanto, que as refeições diárias estão sendo cumpridas e que oferecem assistência especial aos alunos que têm alguma restrição alimentar. Exceto uma diretora que, durante uma das entrevistas, destacou uma preocupação específica em relação à merenda escolar:

Tem também a questão da alimentação; alguns alunos enfrentam dificuldades para se alimentar com o que a escola oferece. Sabemos que, se o aluno não se alimenta adequadamente, isso pode influenciar seu engajamento no perfil de tempo integral. Portanto, enfrentamos muitos desafios nesse sentido. Nossa responsabilidade é enorme, porque a gente não pode receber uma alimentação externa (né). Não pode receber, eles têm que se alimentar do que a escola oferece. Só em casos muito extremos (né) de... de dificuldade alimentar, de intolerância. Mesmo assim, a... a Secretaria de Educação (né), o setor de merenda, ele oferece para quem tem intolerância que for comprovado (né) pelo laudo. Aí eles oferecem essa merenda, mas a gente não pode aceitar. Porque, tipo assim, a escola oferece arroz, frango, macarrão, feijão, aí o aluno traz de casa batata frita, hambúrguer, salsicha e tal, e aí (né) os outros

vão ficar observando e... e vão querer também. Nosso cardápio é supervisionado pelas nutricionistas (né), e a gente tenta seguir da melhor forma possível esse cardápio. (Diretora B)

Esse cuidado em observar as condições patológicas dos alunos destaca uma abordagem personalizada e sensível, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes. Ao cumprir essa estratégia, a instituição não apenas atende às exigências básicas de alimentação, mas também contribui para a promoção da saúde e do bem-estar dos alunos. Esse aspecto desempenha um papel crucial e fortalece a eficácia da política de educação em tempo integral.

A estratégia 6.10 visa garantir a aquisição de recursos pedagógicos diversificados no quantitativo que atenda às demandas da escola de tempo integral. A insuficiência de recursos materiais pedagógicos é um desafio significativo para o bom funcionamento de uma escola, especialmente quando se trata de uma escola de tempo integral.

Diretores de algumas escolas têm expressado preocupações em relação à escassez de recursos materiais pedagógicos, o que compromete a condução das atividades de maneira atrativa e propícia ao aprendizado.

Às vezes ele é um profissional lá fora, mas quando chega aqui não tem um recurso, não tem um tatame, não tem material para a gente na escola de tempo integral, e o desafio nosso é o que não multiplica a quantidade de verbas. Se você tem 150 alunos, o aluno que fica o dia todo deveria receber como se fosse 300 alunos, e você só recebe a mesma quantidade. Deveria dobrar. Então é um desafio. (Diretora C)

As preocupações expressas pelas diretoras de algumas escolas destacam a realidade enfrentada no cotidiano, onde a falta de recursos impacta diretamente a condução de atividades atrativas e propícias ao aprendizado. O depoimento da Diretora C ressalta a discrepância entre a quantidade de alunos atendidos e os recursos disponíveis, evidenciando a necessidade de uma revisão nas políticas de alocação de verbas para escolas de tempo integral. A falta de materiais adequados pode impactar negativamente a qualidade do ambiente educacional, prejudicando a experiência de aprendizado dos alunos e desafiando a eficácia do processo educacional.

Cabe à estratégia 6.11 assegurar atendimento educacional especializado complementar e suplementar para alunos com deficiência, transtornos mentais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas, quando matriculados em escolas de tempo integral. A rede municipal de ensino possui 24 unidades que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) que funcionam como polos para atender os alunos das escolas circunvizinhas. A abordagem inclusiva adotada pela rede visa assegurar que todos os

alunos sejam incluídos nas escolas. Para aqueles que necessitam de um atendimento mais específico, a rede implementa o AEE no turno oposto, onde são atendidos por professores capacitados. Esses profissionais são especializados em trabalhar em salas multifuncionais, adaptando as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Essa estratégia busca garantir que cada estudante receba o suporte necessário para desenvolver seu potencial máximo, promovendo a construção de uma comunidade escolar inclusiva.

Em resumo, as onze estratégias delineadas destacam o comprometimento do Plano Municipal de Educação adotado pela rede municipal de ensino em efetivar a ETI, na tentativa de cumprir, assim, a Meta 6 do plano de maneira abrangente. No entanto, é crucial ressaltar que o prazo estabelecido para a concretização deste PME está se findando, exigindo uma revisão urgente de diversas áreas do plano. A falta de uma ação imediata pode resultar no não cumprimento das metas dentro do prazo estipulado, sublinhando a necessidade premente de uma análise abrangente e ajustes estratégicos para garantir o sucesso da implementação da educação em tempo integral e das demais metas no cronograma previsto.

Cada estratégia, embora apresentando desafios únicos, contribui para a construção de uma abordagem educacional holística. Como destacado nas considerações finais do relatório de avaliação da ETMA do biênio 2018/2019, fica evidente que pensar em educação em tempo integral demanda um ambiente formativo e transformador para o aluno em sua totalidade. No entanto, a simples expansão do tempo de aula ou do conteúdo nas escolas não é suficiente para efetivar a proposta de educação integral<sup>10</sup>(Vitória da Conquista, 2021).

Além desse desafio, o Relatório Anual de Monitoramento elaborado pela ETMA destaca a carência de uma compreensão clara da proposta de escola em tempo integral entre a maioria dos profissionais, que muitas vezes não a reconhecem como um espaço destinado à formação integral do aluno e à melhoria da qualidade de ensino (Vitória da Conquista, 2021).

Concomitantemente aos pontos frágeis observados na implementação da ETI em Vitória da Conquista, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) ainda enfrenta um longo desafio para atingir a Meta 6 do Plano Municipal de Educação até 2025. Essa meta, relacionada à consolidação da educação em tempo integral, demandará esforços contínuos na revisão e no fortalecimento das estratégias adotadas. É imperativo que a SMED foque não apenas na expansão física das escolas, mas também na capacitação dos profissionais, no desenvolvimento

---

<sup>10</sup> Cabe aqui a ressalva de que o próprio PME se equivoca no uso do termo, contradizendo o objetivo da própria política da Meta 6, que é a expansão de escolas de tempo integral. Dessa forma, é essencial corrigir a terminologia na avaliação do relatório, alinhando-a adequadamente com os princípios da política, para garantir uma implementação eficaz e congruente com os objetivos traçados.

de uma proposta pedagógica consistente e na promoção de uma compreensão mais ampla e efetiva do papel da escola em tempo integral na formação do estudante.

Dessa forma, para alcançar o sucesso na implementação e consolidação da política de educação em tempo integral, será essencial investir em uma abordagem holística, não apenas envolvendo a comunidade educacional, gestores e professores, mas também requerendo investimentos significativos e alocação adequada de recursos por parte do poder público. Somente através de um esforço conjunto, de uma abordagem cuidadosamente planejada e do comprometimento efetivo dos recursos necessários será possível superar os desafios identificados e promover uma política de educação em tempo integral eficaz em Vitória da Conquista.

Diante dos desafios identificados na análise das estratégias e levando em conta a assertiva de Lotta (2012) sobre a necessidade de uma burocracia adequada para alcançar resultados positivos, torna-se evidente a interconexão entre esses desafios na busca pela efetividade das políticas educacionais.

A superação dos obstáculos identificados não se restringe apenas à implementação das políticas, mas se relaciona também à necessidade de compreender e alinhar os atores-chave – incluindo os profissionais da educação, no caso deste estudo em específico – e à visão e aos propósitos da educação em tempo integral. A falta de clareza sobre a burocracia e sobre a política pública implementada, como ressaltada por Gabriella Lotta, contribui para a complexidade desse desafio, uma vez que a execução adequada das políticas requer uma compreensão aprofundada das estruturas e comportamentos institucionais (Lotta, 2012).

Dessa forma, superar esses obstáculos exige esforços significativos na capacitação dos profissionais para compreender e adotar a proposta da escola em tempo integral, bem como na construção de uma burocracia transparente e eficiente. Em síntese, é imperativo ir além da simples execução de políticas, incorporando uma compreensão profunda das dinâmicas burocráticas e uma abordagem que envolva todos os agentes educacionais. Somente assim será possível enfrentar os desafios e consolidar efetivamente a proposta da educação em tempo integral, proporcionando um ambiente educacional enriquecedor e propício ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a implementação da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Para isso, analisamos documentos e entrevistas realizadas com diretoras de escolas municipais em que a política de ETI está presente.

Do ponto de vista histórico, destacamos a importância de Anísio Teixeira para a temática das escolas de tempo integral no Brasil, autor que dedicou uma luta incansável para o repensar da escola pública. Embora Anísio Teixeira não tenha explorado explicitamente o conceito de educação em tempo integral, central ao escopo desta pesquisa, suas ideias gerais sobre educação refletem princípios que se conectam a esse modelo.

Anísio Teixeira ressalta a importância de transcender o conteúdo acadêmico, reconhecendo a dimensão emocional e integral do processo educativo. Essa abordagem é congruente com a proposta da educação em tempo integral, que busca proporcionar um ambiente enriquecedor ao longo de um período mais extenso do dia escolar.

Com base nos estudos realizados, ficou claro que, apesar de a política estar fundamentada em documentos normativos, como a Resolução nº 001/2008, e contar com o suporte da Secretaria Municipal de Educação (SMED), existem lacunas significativas que impactam sua eficácia prática.

Em face dos desafios e das lacunas identificados nas estratégias educacionais para escolas de tempo integral, torna-se evidente a urgência de uma revisão e do fortalecimento das propostas pedagógicas, bem como da criação de diretrizes curriculares em âmbito municipal. O histórico do Programa Mais Educação evidencia a importância de uma abordagem curricular flexível, capaz de se adaptar às peculiaridades de cada escola, fomentando uma educação integral.

As falas dos diretores e coordenadores entrevistados trouxeram à tona percepções que dialogam diretamente com os desafios enfrentados por políticas públicas em âmbito local. A falta de infraestrutura adequada, recursos financeiros insuficientes e ausência de um projeto curricular sólido foram recorrentes em suas observações. Esses fatores limitam o alcance da ETI, desviando seu propósito inicial de promover uma educação integral e transformadora. Entretanto, suas experiências e perspectivas também apontaram caminhos para melhorias, como a necessidade de maior planejamento e suporte técnico, além da valorização de atividades diversificadas e alinhadas às necessidades dos alunos.

Portanto, é crucial que as autoridades educacionais considerem essas vozes, retomando e aprimorando práticas bem-sucedidas, além de investir na formação continuada para gestores e professores. Somente assim será possível construir uma base sólida para a educação em tempo integral, assegurando uma experiência enriquecedora e inclusiva para todos os estudantes, alinhada aos princípios de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades diversas e específicas de cada instituição.

A análise de campo realizada nesta pesquisa proporciona uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados na implementação da política de educação em tempo integral. A revisão sistemática de literatura, complementando essa análise, oferece uma perspectiva mais abrangente sobre as tendências, debates e descobertas presentes em dissertações e teses no período de 2015 a 2023. Essa combinação de métodos não apenas identifica as barreiras enfrentadas, mas também fortalece a fundamentação teórica e prática da pesquisa, proporcionando uma visão mais holística e embasada sobre o tema.

No desdobramento da pesquisa, ao examinar documentos oficiais, observamos que a ampliação da jornada escolar é apresentada como uma solução para problemas sociais e déficits de aprendizagem. Este contexto motivou a análise da implementação efetiva das escolas de tempo integral, uma etapa crucial no ciclo de políticas. Apesar das exigências legais em documentos como o Plano Municipal de Educação (PME), a efetivação das estratégias destinadas ao cumprimento da Meta 6 enfrenta desafios significativos, conforme evidenciado pela análise do andamento de cada uma delas. Dessa forma, a pesquisa avança para uma compreensão mais detalhada da discrepância entre as propostas normativas e a realidade da implementação, aprofundando a análise dos desafios identificados anteriormente.

Assim, a pesquisa destaca a necessidade de esforços coletivos para superar essas adversidades e avançar em direção a uma educação mais abrangente e efetiva. A compreensão aprofundada, aliada à perspectiva abrangente da revisão de literatura, proporciona uma base sólida para o entendimento das complexidades envolvidas e para a proposição de soluções mais eficazes.

A política de educação integral, que busca há décadas aprimorar a qualidade da educação, depara-se com desafios significativos. Um dos principais obstáculos identificados é a falta de financiamento adequado, resultando em uma gestão incapaz de investir de maneira adequada em infraestrutura física, materiais e recursos humanos necessários para atender às demandas educacionais. Essa carência financeira impacta negativamente a capacidade das escolas em proporcionar um ambiente educacional eficiente e de qualidade.

É notável que os desafios observados na revisão sistemática de literatura não diferem substancialmente da realidade vivenciada no cotidiano das escolas. A falta de recursos financeiros se manifesta de maneira tangível, comprometendo a efetiva implementação da educação em tempo integral. Essa constatação evidencia a necessidade urgente de abordar e superar as barreiras financeiras para efetivar melhorias eficazes no sistema educacional, visando proporcionar uma educação integral de qualidade.

Nesse contexto, é imperativo ressaltar não apenas a necessidade, mas a urgência de uma estrutura adequada para respaldar a ampliação do tempo dedicado ao aluno. A extensão do período escolar, ao se tornar uma realidade, não só enriquece o ambiente educativo, mas também demanda recursos físicos e pedagógicos adequados. Essa estruturação eficiente não apenas facilita a implementação das atividades propostas, mas também garante que o tempo adicional seja verdadeiramente produtivo.

A jornada pelas escolas de tempo integral revela-se como um desafio complexo, mas não insuperável. Ao confrontar as dificuldades e buscar soluções coletivas, é possível vislumbrar um caminho para a concretização dos ideais de Anísio Teixeira e uma educação que vá além do acadêmico, abraçando a integralidade do desenvolvimento humano através de mais tempo para o aluno.

Outras pesquisas que se dediquem a acompanhar cotidianamente as escolas em tempo integral a fim de analisar suas práticas curriculares, os saberes construídos pelos professores para o exercício da docência nessas escolas, a diversidade do público atendido e a relação dos estudantes com os conhecimentos curriculares nos diferentes espaços e tempos dessas escolas são fundamentais para melhor compreendermos a política de educação em tempo integral.

Em síntese, a implementação da política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista - BA se insere em um contexto mais amplo, onde a compreensão das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à estrutura do Estado Democrático Brasileiro. E o fortalecimento desse regime democrático depende substancialmente de um regime de colaboração entre os entes federativos, da prestação de contas, da transparência e da participação cidadã, elementos essenciais para o sucesso das políticas públicas. Dessa forma, a educação em tempo integral torna-se não apenas um meio de ampliar o acesso à educação, mas também uma ferramenta para fortalecer os princípios democráticos e contribuir para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade conquistense.

Embora o foco deste trabalho tenha sido a realidade específica de Vitória da Conquista, os resultados obtidos oferecem contribuições relevantes para discussões mais amplas sobre a implementação da ETI em outros contextos municipais. No entanto, reconhecemos que a pesquisa é limitada ao recorte geográfico e ao conjunto de dados levantados. Estudos futuros poderão explorar a interação dessa política com outros aspectos, como o desempenho acadêmico dos alunos, a formação continuada dos professores para a ETI e a avaliação das atividades extracurriculares no desenvolvimento integral.

Adicionalmente, é fundamental expandir a análise para outros municípios que adotaram políticas semelhantes, a fim de identificar boas práticas e possíveis ajustes que possam ser replicados em Vitória da Conquista e em outras localidades. A implementação da ETI é uma oportunidade transformadora para a educação brasileira, mas requer uma abordagem integrada que combine investimentos consistentes, capacitação profissional e planejamento estratégico.

Por fim, este estudo busca contribuir para o fortalecimento das discussões sobre a ETI, destacando tanto seus avanços quanto seus desafios. Esperamos que as reflexões apresentadas aqui sirvam de base para ações futuras que valorizem a educação como um direito fundamental, promovendo uma formação integral e de qualidade para todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades.** 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2017.
- ANDRADE, Aline. Educação integral e educação em tempo integral no programa mais educação: uma experiência no município de Araras. *In.*: SPIGOLON, Nilma *et al.* (org.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências.** Uberlândia: Ed. Navegando, 2019, p. 117-130. DOI: 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.
- ARAÚJO, Vanessa Jordão das Neves. **Educação integral, políticas públicas e docência na escola pública.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BAHIA (Estado). [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado da Bahia:** promulgada em 5 de outubro de 1989. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 12, de 8 de novembro de 2006. 2006. Salvador, BA: Assembleia Legislativa da Bahia, 2006. Disponível em: <[https://www.dhnet.org.br/dados/lex/a\\_pdf/constituicao\\_ba.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/constituicao_ba.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2023.
- BAHIA (Estado). **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2016. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 1º set. 2023.
- BAHIA (Estado). **Lei n. 14.359, de 26 de agosto de 2021.** Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e dá outras providências. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARUFFI, Mônica Maria. **Políticas educacionais.** Indaial, SC: UNIASSELVI, 2021.
- BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D. M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Rev. Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, v. 20, n. 1, p. 1-3, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Meta 6 – educação integral.** STIC – MEC, s.d. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/21-programas-e-metas/549-meta-6-educacao-integral>> Acesso em: 13 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007a.

Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, dezembro de 2016b. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Novo Mais Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado da Bahia: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRASIL. Senado Federal. **Teto de gastos provocou queda de recursos para educação, apontam especialistas**. Brasília, DF: Senado Federal, 2022c. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/21/teto-de-gastos-provocou-queda-de-recursos-para-educacao-apontam-especialistas>>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022d. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024.

CASTRO. Maria Helena Guimarães de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://www.produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CAVALIERE A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, vol. 28, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai./ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em 11 set. 2023.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DI GIUSTO, S. M. N.; RIBEIRO, V. M. Implementação de Políticas Públicas: conceito e principais fatores intervenientes. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-10, 2019.

EUGENIO, Benedito; XAVIER, Irailde de O. A política de escola de tempo integral na rede municipal de Vitória da Conquista. **Poiésis**, Tubarão, vol. 3, n. 5, p. 56-70, 2010. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/526/523>>. Acesso em: 12 set. 2023.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. **Rev. Serv. Público**, Brasília, n. 69, p. 53-84, dez. 2018

FARAH, Marta Ferreira Santos. Teorias de Política Pública. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 631-665, set./dez. 2021.

FHC, Fundação. **Educação no Brasil**: as principais políticas públicas das últimas três décadas, 2023. Disponível em:  
<<https://fundacaofhc.org.br/linhasdotempo/educacao/>>. Acesso em: 4 set. 2023.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais**: análise da política e seus efeitos. 304f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, P. L. F. **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil**: metapesquisa de Teses e Dissertações. 265f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

FREITAS, P. L. F.; MAINARDES, J. Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJE) no Brasil: um estudo sobre as terminologias utilizadas nas pesquisas. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, e21924, p. 1-15, 2023.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Programa Mais Educação**: avaliação de impacto e estudo qualitativo. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2009. Disponível em:  
<<https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/fZPcwhFf8qwXD8kvzRXhQh3STPHjMgeHYp5meaHnAZ4e4pBH9p4pEaymuc9n/ID3133.pdf>> Acesso em: 5 set. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: IPF, 2009.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar**: uma avaliação do Programa Mais Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2017.

GAVIOLI, Vera Lucia. **A Implementação de Programas de Educação (em tempo) Integral na Coordenadoria de Cacoal (RO)**. Dissertação (Mestrado em Avaliação e Gestão da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GIUSTO, S. M. N. Di; RIBEIRO, V. M. Implementação de Políticas Públicas: conceito e principais fatores intervenientes. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1–10, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.007.

IPEA. **Estado, instituições e democracia**: democracia. Brasília: Ipea, 2010.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, jul./set. p. 91-110, 2012.

LEITE, Fernanda M. **Escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social**. 281f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Centro de Ciências, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 13. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Jaqueline Imaculada. **Escola de tempo integral**: entendimentos e vivências em uma instituição pública de Viçosa-MG. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionarietà. *In*: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas**. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS: Belo Horizonte, 2012.

LOTTA, G. S. **Burocracia e implementação de políticas de saúde**: os agentes comunitários na estratégia de saúde da família. São Paulo: Fiocruz, 2015.

LOTTA, G. S. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/10870>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LOTTA, G.; PAVEZ, T. Burocracia implementadora: dinâmicas e estruturas relacionais das políticas públicas. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32, 2008, Caxambu. **Anais do 32º Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu: Anpocs, 2008.

LOTTA, G. S. L.; PAVEZ, T. R. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 56, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3205>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C.; OLIVEIRA, V. E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público Brasília**, v. 65, n. 4, p. 463-492, out./dez. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-metodológicos. **Educação em Revista**, n. 33, e173480, p. 1-25, 2017.

MATEUS, Elaine Silva. **Educação integral da rede Municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos por diferentes atores**. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? Elementos para o debate brasileiro. *In: Salto para o Futuro*, ano XVIII, n. 13. Rio de Janeiro: TV Escola, 2008. p. 11-16. Disponível em: <[https://professoraangelicamerli.wordpress.com/content/uploads/2018/03/4\\_tv\\_escola\\_educacao\\_integral.pdf](https://professoraangelicamerli.wordpress.com/content/uploads/2018/03/4_tv_escola_educacao_integral.pdf)>. Acesso em: 1º abr. 2023.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 15 nov. 2023.

MOLL, Jaqueline. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. *In: SPIGOLON, Nima I. et al. (org.). Educação integral: movimentos, lutas e resistências*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MOLL, Jaqueline *et al.* Escola Pública Brasileira e Educação Integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out. 2020. Epub 20-Ene-2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

OLIVEIRA, Talline Luara Moreira Melo. **Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, vol. 43, n. 2, p. 415-434, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61874>> Acesso em: 15 set. 2023.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 596-613, ago. 2013.

PESSOA, Patrícia dos Santos *et al.* Programa mais educação: revisão de literatura. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 45, p. 87-94, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170020>.

RABESCO, Rafaela. **Escola em tempo integral**: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Lúcia Velloso Maurício (org.). São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146982>.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. 1-23, 2021.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Políticas Educacionais Implementadas nas Escolas Municipais de Vitória da Conquista (2009 – 2012). **Anais FIPED**, Vitória da Conquista, 2013. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1041\\_c3425126b2d566bb74c58e42e89de070.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1041_c3425126b2d566bb74c58e42e89de070.pdf). Acesso em: 2 set. 2023.

SAQUELLI, Gabriela Freitas. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação**: permanências e rupturas. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquema de análises, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Dayane Izaete. **Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, p. 103, 2018.

SILVA, Rafaela Brito da. **Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2019.

SILVA, Tatiane Bento da. **O Contexto Histórico da Educação Integral no Brasil na Perspectiva do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação**. Artigo

Científico (Especialização em Educação e Trabalho Docente). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Trindade, Goiás, 2022.

SILVA, Valdete Maria da. **Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho**. Dissertação (Mestrado em Avaliação e Gestão da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, D. B. de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 104–170, 2014. DOI: 10.18222/ae255920143001.

SPIGOLON, Nilma I. *et al.* **Educação Integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil: atualidades pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGER, Roberto. Breve estudo filosófico sobre a elaboração de categorias em revisões da literatura: a perspectiva da ciência da informação. **Logeion: filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 2, p. 148-158, mar./ago. 2019.

VITAL, Soraya Cunha Couto. **(Des)caminhos da escola de educação integral: concepções, percursos e palavras docentes**. 230f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Resolução nº 001/2008**. Referencial Curricular do Município de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2008.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Lei Municipal nº 1.885, de 10 de abril de 2013**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, cria os seus órgãos constitutivos e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <[http://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/lei\\_municipal\\_1885\\_2013.pdf](http://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/lei_municipal_1885_2013.pdf)>. Acesso em: 31 de jul. 2018.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2015a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/v/vitoria-da-conquista/lei-ordinaria/2015/205/2042/lei-ordinaria-n-2042-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 2 ago. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação estabelece metas a serem cumpridas nos próximos 10 anos**. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2015b. Disponível em:

<<https://www.pmvc.ba.gov.br/plano-municipal-de-educacao-estabelece-metas-a-serem-cumpridas-nos-proximos-dez-anos/>>. Acesso em: 12 set. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Lei Municipal nº 2.108, de 11 de outubro de 2016**. Altera o anexo único da Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015 e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2016.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Decreto nº 17.977, de 11 de julho de 2017**. Cria o Fórum Municipal de Educação do Município - FME de Vitória da Conquista e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2017a.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Decreto nº 18.197, de 6 de outubro de 2017**. Altera o Decreto 17.977/2017, que instala e nomeia os membros do Fórum Municipal de Educação do Município - FME de Vitória da Conquista e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2017b.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil**. 2019.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista – Bahia**. Lei Municipal nº 2.042/2015, alterada pela Lei nº 2.108/2016. Vitória da Conquista: PMVC, 2021.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Educação**. 2023. Disponível em: <<https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>>. Acesso em: 24 nov. 2023.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DIRETORES DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN**

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Gestores atuantes em Escolas de Tempo Integral e Coordenadores da SMED**

**Pesquisadora:** Lucinéia Andrade Dias

**Professor orientador:** Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio

**Pesquisa:** A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DIRETORES DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL**

1. Qual a sua percepção sobre a escola em tempo integral?
2. Relate as principais dificuldades enfrentadas no processo de Gestão desta Escola em período Integral.
3. Quais as atividades que mais demandam atenção de um gestor de escola em período integral?
4. Houve alguma ampliação/reformas/ investimentos para ofertar a Educação em Tempo Integral nesta escola?

#### **A) PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

1. Como é elaborado o Projeto Pedagógico da Escola? Quais suas características fundamentais para consolidação da política de educação em tempo integral?
2. E com relação ao planejamento?

#### **B) DESAFIOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

1. Quais os principais desafios enfrentados por essa escola para que a educação em tempo integral seja implementada?
2. Descreva como ocorreu o processo de transição da escola de ensino escolar para unidade de tempo integral.
3. Quais os aspectos positivos foram trazidos para a sua escola com a implementação da jornada de tempo integral?
4. Como você avalia a jornada única desta escola em relação aos alunos?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA SMED****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN****Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Coordenadores da SMED****Pesquisadora:** Lucinéia Andrade Dias**Professor orientador:** Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio**Pesquisa:** A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA SMED****A) AÇÕES DAS POLÍTICAS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (GESTÃO)**

1. Como foi o processo de implementação de escolas de tempo integral na rede?
2. Inicialmente, quantas escolas foram transformadas em Escolas de Tempo Integral (ETI)? Quais os critérios foram empregados para a seleção dessas escolas? Quantas escolas em tempo integral há no momento na rede municipal?
3. Qual é o objetivo principal da implementação de escolas de tempo integral no município?
4. Como foi o processo de transição para as escolas selecionadas? Houve ajustes para adequar o novo formato nas escolas? Quais mudanças foram implementadas?
5. Quais são os benefícios esperados para os alunos com a adoção dessa política?
6. Como o programa está sendo financiado e quais são os recursos disponíveis para garantir sua eficácia?
7. O funcionamento dessa política implementada está de acordo com a meta 06 do PNE? E como se articula com o Plano Municipal de Educação?
8. Quais os programas advindos do governo federal para fomentar a política de educação em tempo integral? Como foi a adesão? Como são desenvolvidos?
9. De que forma a SMED tem garantido os recursos materiais e humanos necessários à implementação e funcionamento das ETI?
10. Como as escolas em tempo integral da rede municipal garantem a inclusão e as necessidades específicas de alunos com deficiência?

## **B) AÇÕES PEDAGÓGICAS**

1. Como foi a composição da equipe de coordenação pedagógica e de professores para atuarem nas ETI? Houve uma equipe exclusiva?
2. Houve critérios para os professores e gestores atuarem nas ETI? (Uma formação específica)
3. Com que frequência acontecem reuniões com a coordenação pedagógica e os diretores?
4. Como é a formação continuada dos professores e dos instrutores que trabalham nessas escolas?
5. De que forma as atividades desenvolvidas nas formações auxiliam os professores para trabalhar a formação integral dos alunos?
6. A SMED acredita que a escola de tempo integral tem contribuído para reduzir as desigualdades educacionais? Como?
7. Quais aspectos positivos e negativos resultam do trabalho desenvolvido na gestão da SMED na política de tempo integral?
8. Qual o maior desafio da rede em gerir a política de ETI?
9. Há planos de expansão do programa a longo prazo?
10. De que forma está organizado o currículo das escolas de tempo integral? Houve diferenças significativas em relação às escolas que não adotam a organização em tempo integral?
11. Como são oferecidas atividades extracurriculares e de enriquecimento no contexto da escola de tempo integral?
12. Todas as atividades da escola são articuladas(integradas) às atividades curriculares e integram o Projeto Político-Pedagógico da escola? Como isso ocorre?
13. A SMED acredita que o fato de as escolas serem de tempo integral tem contribuído para a melhoria da aprendizagem dos alunos? Como?
14. Quais problemas de ensino e de aprendizagem são mais frequentes nas escolas de tempo integral?
15. Qual é a relação entre as ETI e os resultados nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)? É possível afirmar que devido ao tempo de aprendizado estendido, os alunos dessas escolas demonstram um aumento na aprendizagem, refletindo em notas mais elevadas em comparação com as escolas regulares?