

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

# A POLÍTICA EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ANOS INICIAIS NO RECIFE

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira, Cibele Maria Lima Rodrigues

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9026>

Submetido em: 2024-05-30

Postado em: 2024-06-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## A POLÍTICA EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ANOS INICIAIS NO RECIFE<sup>1</sup>

**SARAH PORTO DA P. B. PEREIRA<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5456-0236>

<[sarah.portop@gmail.com](mailto:sarah.portop@gmail.com)>

**CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4310-4216>

<[cibele.rodrigues@fundaj.gov.br](mailto:cibele.rodrigues@fundaj.gov.br)>

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, Pernambuco (PE), Brasil.

<sup>2</sup> Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Recife, Pernambuco (PE), Brasil.

**RESUMO:** O presente artigo teve por objetivo analisar os processos de interpretação e tradução das gestoras de quatro escolas de tempo integral de anos iniciais no município do Recife. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com: as gestoras das quatro escolas em tempo integral de anos iniciais; duas técnicas da secretaria de educação envolvidas com a política municipal. Realizamos também análise dos documentos que norteiam tal política para compreender a concepção curricular. Para análise dos dados utilizamos a Análise Textual discursiva (ATD). Nos ancoramos nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), para compreender o processo de atuação das políticas nas escolas pelos sujeitos que dela participam. Atualmente (2024), o município do Recife conta com quatro escolas de tempo integral de anos iniciais, foram instituídas pela Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019. Três dessas são oriundas de experiências anteriores (Medeiros, 2016, Melo, 2017). De acordo com os resultados, é possível afirmar que a gestão municipal tem investido na educação em toda a rede de ensino, por meio de recursos e materiais e requalificação predial das unidades. Entretanto, as gestoras apontam situações de privilégio nas EMTIs, como criação de grupos de trabalhos específicos e eventos, sendo o acompanhamento das quatro unidades realizadas por um Núcleo específico dentro da secretaria, o que torna um acompanhamento mais eficiente em detrimento das outras unidades da rede. As quatro escolas também participam de avaliações locais e nacionais, o que indica uma lógica alinhada à NGP, na busca por eficiência e resultados.

**Palavras-chave:** educação em tempo integral, política educacional, ensino fundamental anos iniciais.

### FULL-TIME POLICY IN EARLY YEARS ELEMENTARY EDUCATION IN RECIFE

**ABSTRACT:** This article aimed to analyze the interpretation and translation processes of managers of four full-time early years schools in the city of Recife. Semi-structured interviews were carried out with: the managers of the four full-time early years schools; two technicians from the education department involved with municipal politics. We also analyzed the documents that guide this policy to understand the curricular design. To analyze the data, we used Discursive Textual Analysis (ATD). We anchored ourselves in the studies of Ball, Maguire and Braun (2016), to understand the process of action of policies in schools by the subjects who participate in them. Currently (2024), the municipality of Recife

---

<sup>1</sup> A pesquisa de mestrado contou com financiamento do programa de bolsas da pós-graduação da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de PE (FACEPE).

has four full-time primary schools, established by Ordinance No. 2103 of December 27, 2019. Three of these come from previous experiences (Medeiros, 2016, Melo, 2017). According to the results, it is possible to affirm that municipal management has invested in education throughout the education network, through resources and materials and building requalification of units. However, managers point out situations of privilege in EMTIs, such as the creation of specific work groups and events, with monitoring of the four units carried out by a specific Center within the secretariat, which makes monitoring more efficient at the expense of other units in the network. The four schools also participate in local and national assessments, which indicates a logic aligned with the NGP, in the search for efficiency and results.

**Keywords:** full-time education, educational politics, elementary education early years.

## **POLÍTICA DE TIEMPO COMPLETO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN RECIFE**

**RESUMEN:** Este artículo tuvo como objetivo analizar los procesos de interpretación y traducción de directivos de cuatro escuelas de educación infantil de tiempo completo en la ciudad de Recife. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a: los directivos de las cuatro escuelas de educación infantil de tiempo completo; dos técnicos del departamento de educación involucrados con la política municipal. También analizamos los documentos que guían esta política para comprender el diseño curricular. Para analizar los datos utilizamos el Análisis Textual Discursivo (ATD). Nos basamos en los estudios de Ball, Maguire y Braun (2016), para comprender el proceso de acción de las políticas en las escuelas por parte de los sujetos que participan de ellas. Actualmente (2024), el municipio de Recife cuenta con cuatro escuelas primarias de tiempo completo, establecidas por la Ordenanza n° 2103 del 27 de diciembre de 2019. Tres de ellas provienen de experiencias anteriores (Medeiros, 2016, Melo, 2017). Según los resultados, es posible afirmar que la gestión municipal ha invertido en educación en toda la red educativa, a través de recursos y materiales y recalificación constructiva de las unidades. Sin embargo, los directivos señalan situaciones de privilegio en las EMTI, como la creación de grupos de trabajo y eventos específicos, con el seguimiento de las cuatro unidades a cargo de un Centro específico dentro de la secretaría, lo que hace que el seguimiento sea más eficiente a expensas de otras unidades en la red. Las cuatro escuelas también participan de evaluaciones locales y nacionales, lo que indica una lógica alineada con la PNG, en la búsqueda de eficiencia y resultados.

**Palabras clave:** educación a tiempo completo, política educativa, educación primaria primeros años.

## **INTRODUÇÃO**

A temática da educação em tempo integral no Brasil é bastante ampla, tendo em vista que desde os anos de 1920, já se ofertava uma educação integral para as elites. Nos anos de 1930, com o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, trouxeram luz para o debate acerca de uma formação humanista e integradora. Impulsionado por esse movimento, Anísio Teixeira, foi um dos que formulou propostas de uma educação em tempo integral no país com a criação dos Cieps. Outras propostas foram se realizando ao longo dos anos por todo o país.

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

O atual governo Lula, em seu terceiro mandato (iniciado em 2023), retomou a política de indução para criação de escolas em tempo integral. Depois de um vazio para o tempo integral no ensino fundamental, no ano de 2023 foi sancionada a lei que criou o programa Escolas em Tempo Integral. A proposta é transferir recursos para estados e municípios poderem ampliar o número de vagas em tempo integral nas escolas públicas de educação básica - para tentar cumprir a meta do Plano Nacional da Educação (2014-2024).

Considerando Escolas em tempo Integral aquelas em que o aluno permaneça em atividade por ao menos 7 horas diárias ou em dois turnos de 35 horas, sem sobreposição. Outro debate importante, é que tal programa amplia o investimento em educação no País. Como afirma Moll (2012), em todo o país, a escola de dia inteiro já vem sendo gestada, por meio de propostas que marcam a originalidade e a imaginação institucional.

Diante desse cenário, nos propomos a estudar a política em tempo integral no ensino fundamental anos iniciais no município do Recife/PE. Segundo Noelia Melo (2017), foi no ano de 2002, na primeira gestão do então prefeito do Recife, João Paulo (PT), que foi colocado em prática o Projeto Intermunicipal de Escolas de Tempo Integral. O projeto intermunicipal de educação integral se deu basicamente, porque, foi percebido que nas regiões limítrofes do município do Recife, havia mais alunos dos outros municípios que participavam das escolas do que do próprio Recife. Participaram das articulações os municípios de Olinda, Jaboatão dos Guararapes e Camaragibe.

O projeto foi responsável pela ampliação da jornada de pelo menos cinco escolas da região limítrofe do Recife, de anos finais do ensino fundamental. Tal projeto se pautava na promoção da ampliação da qualidade educacional ofertada pelo município. Ainda segundo Noelia Melo (idem), a concepção de Educação visava uma perspectiva política de formação para a cidadania. O êxito do projeto intermunicipal se deu em parte porque “[...]havia um movimento nacional pela universalização do acesso à escola” (MELO, 2017, p. 77), o que favoreceu o diálogo entre as secretarias de educação dos municípios e a oferta de ampliação da jornada. A pesquisa desenvolvida teve foco nos contextos da influência e produção do texto, não se aprofundando tanto no contexto da prática. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), há um espaço para ressignificação da política nas escolas.

É somente no ano de 2014, por meio do decreto nº 27.717 de 03/02/14, que veio a constituir o Programa das escolas municipais de tempo integral no Recife. De início o programa era voltado para as escolas de ensino fundamental de anos finais (6º ao 9º ano). Isso ocorreu na gestão do então prefeito Geraldo Júlio (PSB), sendo o secretário de educação à época, Valmar Corrêa de Andrade (ex-reitor da UFRPE). Naquele ano estava em funcionamento o Programa Mais Educação, que teve alcance nacional, e influenciou a criação de projetos de escolas de tempo integral nos estados e municípios brasileiros.

Atualmente (2024), existem no município um total de 19 escolas de tempo integral de ensino fundamental no município do Recife, sendo dessas: quatro de anos iniciais, e; quinze escolas de anos finais. Com relação às escolas de anos iniciais, há um total de 34 turmas (1º ao 5º ano) e 705 estudantes, e atuam nestas escolas um total de 34 docentes, havendo uma correspondência de 1 docente para cada turma. O acompanhamento das escolas é feito pelo Núcleo das Escolas Municipais de Tempo Integral Anos Iniciais, que fica lotado dentro da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica.

O acompanhamento das atividades das escolas é realizado por técnicas pedagógicas, no qual cada técnica acompanha uma escola, que são as seguintes: 1. Escola Municipal em Tempo Integral Alto da Guabiraba; 2. Escola Municipal em Tempo Integral Nossa Senhora do Pilar; 3. Escola Municipal em Tempo Integral Monteiro Lobato; 4. Escola Municipal em Tempo Integral João Batista Lippo Neto. A escolha das instituições para aderirem ao Programa de Escolas de Tempo Integral se deu pela estrutura física das instituições, sendo a Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar a primeira a tornar-se em tempo integral no ano de 2021 a partir de um decreto, e as demais a partir de 2022, também por decretos.

## **A ATUAÇÃO: INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DE POLÍTICAS**

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

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

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

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta[...]. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isso envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

Entretanto, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam outras formas de compreender política, outros momentos de interação social e a participação de outros sujeitos que por muitas vezes são marginalizados também fazem parte da política. Ball, Maguire e Braun (2016) propõe “transformar a política em um processo diverso”, sujeito a diferentes interpretações ao modo como é encenado (colocado em cena, em atuação), ao invés de se observar apenas o processo de implementação, ocorrendo com criatividade e de forma original, porém sendo limitada pelos discursos.

Nesse cenário, a figura da equipe de gestão e do corpo docente são de grande relevância, pois são os sujeitos com maior atuação nas escolas - local onde a política educacional é posta em prática, ganhando vida. E a maneira como esse sujeito vai traduzir a política e encená-la pode trazer uma nova configuração da política original, trazendo novos sentidos. Sendo portanto um sujeito produtor da política, quando atribui novos sentidos para ela.

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. ‘A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável’, para que ‘[...] a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto’ (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 14 apud Ball, 1994, p. 10-11).

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

Diante desse cenário limitante, em que esse modo de interpretação na tentativa de se conceituar política educacional, a criação de uma teoria de atuação torna-se uma necessidade, pois oferta subsídios para compreensão a análise das políticas educacionais, em contextos mais diversos, dando espaço para o protagonismo dos atores, ao modo que colaboram na criação/recriação das políticas.

A teoria da atuação das políticas possibilita explorar diferentes contextos, a partir de condições diversas e sujeitos diferentes. Tal teoria explora as dimensões em que ocorre a política, e quais efeitos que a atuação causa sobre a política.

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

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

Considerando que em muitas escolas, há a presença de mais de uma política que possa estar em atuação ao mesmo tempo, para Ball e colaboradores (Ball, Maguire e Braun, 2016), esse leque amplo de várias políticas em atuação em um mesmo tempo, pode também influenciar no como se faz a política, pois algumas tornam-se mais ou menos relevantes na escola.

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

Para Ball, Maguire e Braun (2016), este é um cenário bastante complexo, é necessário entender todo o quadro de atuação e suas possibilidades, para que a análise de políticas educacionais contemple o máximo possível de diferentes fenômenos a serem observados nesse processo de atuação.

[...] poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas (ad hoc), empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção. As políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’, conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente (SPILLANE, 2004; MAGUIRE, 2007) (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 20).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), os formuladores de políticas não levam em consideração a complexidade dos ambientes de atuação das políticas, as políticas são formuladas a partir de uma agenda, mas há pouca consideração em relação aos diferentes cenários em que vão se atuar tais políticas, desconsiderando aspectos individuais das escolas e seus atores.

O processo de interpretação e tradução das políticas leva em consideração os fatores institucionais, pois no cenário escolar as condições de tais fatores influenciam no processo de atuação da política (Ball, Maguire e Braun, 2016).

[...] as políticas podem ser ‘contidas’ ou ‘conflituosas’ nas escolas. As políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem estar sujeitas ao que Ball (1994, p. 20) chama de ‘implementação não criativa’ ou o que poderia ser chamado de implementação performativa. Ou seja, as escolas podem prestar atenção a uma política e ‘fabricar’ uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional (BALL, 2001) (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 23).

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

Quando esse fenômeno ocorre a política é ineficiente, pois não provoca uma mudança estrutural, funciona apenas para obter resultados. Quando a política é eficiente provoca mudanças significativas, podemos dizer não apenas pedagogicamente, mas revela uma abertura e possibilidades de conhecimentos e outras formas de atuação.

E ainda que a política se expresse inicialmente por textos, sendo geralmente autoritários, persuasivos, acumulativos, a atuação desses textos possibilita aos atores uma reconfiguração, por ofertar recursos para realizarem suas próprias leituras e interpretações (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Para tanto, torna-se necessário compreender os processos de interpretação e tradução. São conceitos que para Ball e colaboradores (Ball, Maguire e Braun, 2016), são peças-chave no processo da política e na articulação com a prática que estão entranhados por relações de poder.

A interpretação é um momento de leitura inicial da política, busca compreender os sentidos da política, “A interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma ‘cadeia de gênero’, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional, ‘muitas vezes contraditórias e sempre socialmente incorporadas’ (HODDER, 2003, p. 156)” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 69).

A interpretação busca compreender os sentidos “O que é a política? O que ela quer dizer?” é um processo de uma leitura inicial do texto, do que se compreende pela política. E, por se tratar de uma etapa inicial, é feita por alguns sujeitos, geralmente, que ocupam cargos de autoridade, como diretores escolares, por exemplo. São aqueles atores a quem a política chega primeiro ou que a informação se detém em um contato primário, aqueles que recebem as instruções iniciais.

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

Interpretação é o processo de interpretar política: é perguntar “o que essa política espera de nós?”, “o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?” (AVELAR, 2016, p. 7).

Então a interpretação é: “o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade - diretores, inspetores, coordenadores - eles prevêm significados e também peneiram detritos da política (AVELAR, 2016, p. 7).

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

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

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

Lidamos com ‘significado’ de duas maneiras. Em primeiro lugar, por meio do desenvolvimento de uma distinção heurística entre interpretação e tradução – essas são peças-chave do processo da política e da articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder. Em segundo lugar, ao delinear uma tipologia de ‘atores de políticas’ e as formas de ‘trabalho com política’ com os quais eles estão envolvidos (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 67).

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

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, buscamos compreender o porquê de tais questões, sem a preocupação direta ou de maior relevância com os dados (quantitativo). Optamos pela abordagem do Estudo de Caso, “Gall e colaboradores (2007:447) definem ‘estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenômeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos’” (Amado e Freire, 2017, p. 126).

Por entender que o município do Recife possui uma política em tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental, tal município produziu textos legais específicos para o funcionamento da política, como possui também, dentro da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica do município um Núcleo para acompanhamento exclusivo das atividades realizadas nas escolas em tempo integral de anos iniciais.

Para coleta dos dados realizamos entrevistas semi-estruturadas com as quatro gestoras das EMTIs. Na análise das entrevistas utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes & Galiazzi, 2006), a ATD é composta por três momentos, sendo eles: 1. desmontagem de textos, 2. estabelecimento de relações, e; 3. captação do novo emergente. No primeiro momento ocorre a desmontagem dos textos: aqui os materiais analisados foram examinados em detalhes, fragmentados, para atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados (Moraes, 2003). O segundo momento denominado de estabelecimento de relações: é onde realizamos a categorização do material, na intenção de construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as para compreender como tais elementos podem se reunir na formação de conjuntos mais complexos

(Moraes, 2003). O terceiro momento ocorre a captação do novo emergente: esse momento é marcado pela análise dos dois momentos anteriores emergindo em uma compreensão renovada do todo (Moraes, 2003).

Respeitando os preceitos éticos da pesquisa, os(as) sujeitos(as) que foram entrevistadas durante a pesquisa não foram identificados por seus nomes neste trabalho. O trabalho não necessitou passar pelo Comitê de Ética, mas por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, para realização das entrevistas foram assinados pelas entrevistadas o “Termo de Livre Consentimento Esclarecido”.

## CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

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

Quadro 1 - Quantitativo de turmas e estudantes das escolas do Recife anos iniciais do EF

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

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

Desse total de escolas em anos iniciais do ensino fundamental, quatro funcionam em tempo integral. São as escolas: 1. Escola Municipal Alto da Guabiraba; 2. Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar; 3. Escola Municipal Monteiro Lobato; 4. Escola Municipal João Batista Lippo Neto. Nas escolas de tempo integral o quantitativo de turmas e alunos corresponde a:

Quadro 2 - Quantitativo de turmas e estudante das EMTIs do Recife anos iniciais EF

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

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

Diante do total de 204 escolas em tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental, o percentual que representa as escolas em tempo integral é de aproximadamente 1,96%, menos de 2%. Esse valor é irrisório comparado a quantidade total de escolas, e conseqüentemente, também se demonstra pequeno o quantitativo de turmas e alunos das EMTIs, em relação ao quantitativo de alunos que são abrangidos na oferta de ensino pela política da rede regular de ensino.

Nas escolas em tempo integral a quantidade de docentes corresponde a quantidade de turma, pois é contado 1 docente para cada turma. Ou seja, nas quatro escolas em tempo integral há um total de: 34 turmas (1º ao 5º ano); 34 docentes, e: 705 estudantes.

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

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

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

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

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

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

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

Foi com a criação da Portaria nº 2103 de 27 de dezembro de 2019, que foram instituídas as escolas em tempo integral de anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente (2024), são quatro escolas que compõem o Programa de Escolas em Tempo Integral Anos Iniciais no município do Recife. E como apontado da Figura 1, informação cedida pela Secretaria de Educação do Recife, três das quatro EMTIs de anos iniciais já funcionam em tempo integral, anteriores a Portaria nº 2103 de 27

de dezembro de 2019, oriundas de experiências anteriores no município (Melo, 2017; Medeiros, 2016), sendo as EMTIs: Alto da Guabiraba; João Batista Lippo Neto; e, Monteiro Lobato. As três EMTIs que já funcionam em tempo integral foram incorporadas à política municipal em tempo integral e foi acrescentada mais uma escola, a EMTI Nossa Senhora do Pilar.

E apesar do contexto de criação que deu início a experiência de educação integral/em tempo integral foram com as escolas de anos iniciais do ensino fundamental no município do Recife, o foco da implementação do programa em Tempo Integral foi voltado para as escolas de anos finais do ensino fundamental, para atender a uma lógica de avaliação e resultados (Oliveira, 2015). Por isso, tal proposta de anos iniciais é uma continuidade e complementa o Programa de Escolas em Tempo Integral de Anos Finais, por ser um projeto de continuidade da gestão municipal atendendo a uma lógica do discurso gerencialista com foco na eficiência (Verger e Normand, 2015).

Figura 1 - Linha do tempo das EMTIs - anos iniciais



Fonte: Secretaria de Educação do Recife (2023).

## ATUAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO RECIFE

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), no processo de atuação das políticas os diretores (gestores) possuem papel fundamental na interpretação e na elaboração de significados, pois são atores chave da na articulação discursiva da política. Na interpretação e tradução das políticas são atores que podem prever significados, relacionam o que diz a política e o que podem fazer com a as ações na prática (Hostins e Rochadel, 2019).

O lugar de gestora é uma posição de destaque na execução das políticas por ser a mediação entre a secretaria e as escolas.

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

A gestão escolar tem papel de liderança, orientação, mediação, etc, de ações desenvolvidas dentro da própria unidade escolar, como entre a unidade escolar e a secretaria de educação. Pela sua

importância no contexto e na tradução das políticas, elas foram escolhidas como interlocutoras para a análise.

Com relação às unidades prediais das escolas, no tocante ao aspecto da infraestrutura, elas também avaliam que os prédios são satisfatórios, inclusive acima da média (considerando outras escolas da rede). Tendo em vista, que ter um espaço decente ainda não está garantido como direito para todos, esse mínimo aparece como se fosse *privilegio*.

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

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

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

Como afirma Ball, Maguire e Braun (2016), “Edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas” (Ball, Magruie e Braun, 2016, p. 48). Os contextos revelam uma disponibilidade ou ausência de recursos que orientam a atuação da política nas escolas, pois a disponibilidade ou escassez de recursos orientam práticas e ações do que se torna possível fazer na escola.

Porém, ainda que nas falas ressaltam que, de modo geral, a infraestrutura das escolas se apresenta como satisfatória, as gestoras apresentam algumas queixas, apresentando os limites. Por exemplo, uma delas ressalta a impossibilidade de ter uma horta.

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

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

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

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

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

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

Entretanto, é possível pontuar que a insatisfação relacionada à estrutura diz respeito a aspectos específicos de cada unidade, de acordo com a necessidade de cada escola, como sinalizam as gestoras. Chama novamente atenção não ter nenhuma reclamação (nas entrevistas) em relação a

ausência de quadras. Em conversas informais, o tema da quadra surgiu em dois casos - em um caso que o espaço não tem sido utilizado para práticas pedagógicas e a outra que expressou o desejo de construir uma pequena quadra.

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

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

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

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

Ainda aparece nas falas o discurso de privilégio, como se o fato de possuírem acesso a tais recursos fosse uma vantagem, diante da possibilidade da escassez de materiais e recursos.

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

O fato da Prefeitura do Recife ter investido em recursos tecnológicos pode ser avaliado como positivo e também como um discurso que valoriza um estreitamento das parcerias do Estado com o setor privado, que está presente na atual gestão municipal do Recife.

Conforme revisão realizada por Santos e Neto-Mendes (2022) existem diversas formas de privatização, como a venda de bens e serviços para as escolas, venda de bens e serviços dentro da escola e a venda das próprias escolas. Todavia, “[...] em Educação verifica-se principalmente uma delegação parcial de competências, tradicionalmente da responsabilidade estatal, para atores privados, ao nível da provisão, do financiamento e da regulação” (Santos e Neto-Mendes, 2022, p. 15).

É possível pontuar também nas falas, que as escolas em tempo integral possuem um acompanhamento diferenciado, em relação às outras unidades da rede, como a participação em grupos de trabalho para orientação de atividades. Sendo esse trabalho desenvolvido e acompanhado pelo Núcleo das EMTIs.

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

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

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

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

Foi sinalizado, também, que além dos grupos de trabalhos citados, há também eventos específicos voltados para as escolas de tempo integral.

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

O desenvolvimento de grupos de trabalho e seminários voltados para as escolas em tempo integral revela um processo de acompanhamento diferenciado da secretaria em relação às EMTIs, o que causa detrimento em relação às outras unidades da rede regular, que não possuem esse tipo de acompanhamento para desenvolvimento de suas atividades.

Desse modo, como afirma Cavaliere (2009), é presente no cenário da política do Recife uma escola em tempo integral, em que há uma ênfase na estrutura da unidade escolar.

[...] nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no **fortalecimento da unidade escolar, como mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem** (CAVALIERE, 2009, p. 53).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As tecnologias de controle, mecanismos que são criados para realizar o acompanhamento e criar meios de regulação, também são efeitos da NGP (Ball, 2001; Verger e Normand, 2015). Segundo duas gestoras, a secretaria possui tecnologias de controle das atividades que são desenvolvidas nas escolas.

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

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

Essa lógica reforça a ideia da busca por resultados e cria uma pressão em cima do trabalho docente, “[...] são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados” (Ball, 2001, p. 109).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise realizada sob tal política municipal, foi possível apontar que o município do Recife tem investido na área da educação. As quatro EMTIs passaram recentemente por uma requalificação predial, com reforma estrutural e melhorias. É apontado pelas entrevistadas que o investimento tem sido em toda a rede de ensino, por meio da oferta de recursos e materiais pedagógicos.

Entretanto, é apontado nas entrevistas que as quatro escolas de tempo integral possuem um acompanhamento “diferenciado”, por meio do núcleo das escolas de tempo integral, é realizado o acompanhamento das atividades, em que há a criação de grupos de trabalhos e eventos voltados para as escolas de tempo integral socializarem suas experiências e possibilitar o desenvolvimento de atividades.

Outra questão é que todas as escolas participam de avaliações, tanto a nível local, como nacional, em que são realizados testes padronizados para aferir o aprendizado. Tal aspecto está relacionado à lógica da NGP, o emprego de avaliações para criação de resultados, para ranqueamento e bônus, que possam “incentivar” os atores da política a uma maior participação que gere melhor eficiência.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63. abr. 2009.

HOSTINS, Regina Célia Linhares, ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

LUCK, Heloísa. Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAINARDES, Jefferson, MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MEDEIROS, Elizabeth Oliveira de. *A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2016.

MELO, Noélia Carolina Silva de. *Fundamentos e concepções do projeto intermunicipal de escola de tempo integral: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife - PE, 2017.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, n.º. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Processos de Privatização da Educação Pública: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 30, No. 83. 2022.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, n.º. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

#### **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS**

**Autora 1 – Autora da pesquisa de mestrado, coleta dos dados, análise dos dados e escrita do texto.**

**Autor 2 – Orientadora de mestrado da autora 1, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.**

#### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.