IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EQUIPE TÉCNICA

Denise Nascimento de Araújo[1]

[1] Doutoranda, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologais (GEPLET) com Pesquisa ancorada na Linha de Pesquisa IV (Educação, Currículo e Processos Tecnológicos) e intitulada "Política de Educação (em Tempo) Integral: o lugar dos letramentos plurais no currículo do ensino fundamental". Atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

RESUMO

Neste artigo, oriundo de pesquisa de doutorado em andamento[1], objetivamos analisar as informações obtidas através de entrevistas semiestruturadas realizadas com equipe técnica de um município do Nordeste do Brasil que possui sistematizada sua política de Educação (em Tempo) integral. Inicialmente foi feito ciclo de entrevistas com colaboradores da pesquisa que atuaram como técnicos da Secretaria de Educação com a política de tempo integral no período de 2011-2023, tendo como objetivo geral compreender como esses sujeitos percebem o processo de implantação da política de educação em tempo integral no município de Salvador. Em seguida, foi feita a interpretação dos achados a partir da análise de conteúdo e do diálogo com Bardin (2016) e Franco (2012). O estudo revelou que a implantação da política de educação em tempo integral, quando analisada a partir do olhar da equipe técnica, revela um conjunto de contradições entre o que é previsto nos documentos normativos e as condições concretas de sua implementação. Embora a proposta da educação integral esteja ancorada na ampliação das oportunidades formativas e na promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes, a equipe técnica frequentemente se depara com limites estruturais, administrativos e pedagógicos que tensionam sua efetivação no cotidiano escolar.

Palavras - Chave: Política Educacional. Educação em Tempo Integral. Análise de Conteúdo.

INTRODUÇÃO

O delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de informações para análise, interpretação, inferências e sobretudo produção científica. A partir de pesquisa intitulada "Política de Educação (em Tempo) Integral: o lugar dos letramentos plurais no currículo do ensino fundamental", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDuC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, elegemos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para compreensão das informações obtidas via entrevistas semiestruturadas realizadas com colaboradores da pesquisa que atuaram como técnicos da Secretaria de Educação com a política de tempo integral no

[1] A referida pesquisa então intitulada "Política de Educação (em Tempo) Integral: o lugar dos letramentos plurais no currículo do ensino fundamental" é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDuC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e integra dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias – GEPLET.

período de 2011-2023. Nesse sentido, utilizamos as informações iniciais obtidas com as entrevistas realizadas com equipe técnica no intuito de compreender e significar a política de educação integral a partir das experiências dos referidos sujeitos.

A trajetória da política de Educação (em tempo) integral nos estados e municípios brasileiros, particularmente no município de Salvador, acompanha historicamente a política nacional. Trata-se de um percurso marcado por avanços significativos, mas também por entraves que evidenciam a complexidade de transformar os princípios legais e teóricos em práticas pedagógicas concretas, efetivas e com qualidade referenciada nas escolas públicas, afinal, como afirma Macedo (2010) o conhecimento é aquilo que criamos interativamente, dialogicamente, conversacionalmente, no âmago da nossa cultura e de todas as pautas sociais nas quais estamos implicados.

Nesse sentido, um dos desafios da educação brasileira consiste na organização de políticas educacionais que considerem as necessidades dos sujeitos, seus tempos e espaços, os significados por eles atribuídos às suas experiências cotidianas nos territórios, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam condutas implicadas dos atores sociais. Implicação que os permite associar comprometimento com os seres humanos em seus sofrimentos e dificuldades, mas também em suas alegrias e capacidade de criar soluções para seus problemas.

Quando aproximamos essa discussão com a trajetória da educação integral (em tempo) integral no município de Salvador, Araújo e Nery (2023), afirmam que a década de 1990 foi um marco para o início da oferta de escolas em funcionamento em tempo integral em Salvador, também chamadas na ocasião de “Escolas de Referência”, organizadas mediante parcerias com diferentes instituições que ofertavam educação em período então conhecido como “contraturno”, onde eram realizadas atividades de música, arte, meio ambiente, de acordo com a *expertise* de cada uma delas, além de apoio à aprendizagem, apoio psicossocial e médico a seus estudantes.

Em seguida, o Programa Mais Educação - PME constitui-se na Rede como grande avanço na ampliação do número de escolas com tempo integral. O PME como política indutora da educação integral no Brasil, surgiu em 2007, a partir da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, e pelo Decreto Presidencial 7.083/2010 – instituído entre os Ministérios da Educação, dos Esportes, do Desenvolvimento Social, da Cultura, do Meio Ambiente e da Ciência e Tecnologia –, visava estimular a ampliação da jornada escolar por meio da oferta de atividades que contemplassem as diversas dimensões do sujeito. Essa ação mobilizou os diversos Ministérios em prol da garantia de direitos já previstos na legislação brasileira.

Analisar a trajetória de uma política educacional, pressupõe o mergulho no itinerário dos marcos legais que orientam a referida política, bem como a evolução das concepções teóricas por elas estabelecidas. Bowe e Ball (1992) indicam que o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política na prática.

As políticas nem sempre são claras e frequentemente estão abertas a múltiplas interpretações. Bowe, Ball e Gold destacam que as políticas são “textos negociados”, pois, ao serem escritos, refletem compromissos e concessões feitas durante o processo de influência política. Muitas vezes, os textos políticos contêm ambiguidade deliberada para permitir maior flexibilidade na

implementação ou para apaziguar interesses conflitantes. Isso resulta em políticas que podem ser aplicadas de maneiras diferentes, dependendo de como os atores interpretam o texto.

O propósito deste artigo toma por base a abordagem qualitativa, considerando, a partir de Haguete(2010), que observações qualitativas podem ser utilizadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações que são difíceis de submeter à observação direta. Além disso, apresenta como objetivo geral compreender como os sujeitos colaboradores, técnicos da Secretaria de Educação que atuaram com a política de tempo integral no período de 2011-2023, percebem o processo de implantação da política de educação em tempo integral no município de Salvador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica pretende além de observar e descrever, explicar e interpretar fenômenos sociais. Isso exige do pesquisador que se torne testemunha direta do fenômeno que toma como objeto. Nesse sentido, foi preciso definir por quais dispositivos de pesquisa obteríamos as informações necessárias para compreensão do nosso objeto. Partimos da ideia de dispositivo, como práticas e criações humanas irremediavelmente generativas, abrindo mão de qualquer perspectiva aplicacionista - um dispositivo é o prolongamento da capacidade humana de interferir nas realidades (Macedo; 2012), desta forma, elencamos como dispositivos a serem utilizados neste estudo formulário eletrônico, entrevista semiestruturada.

Historicamente formulários/questionários são recursos vinculados às pesquisas quantitativas para tratamento estatístico das respostas obtidas em uma amostra. No entanto, à medida que elaboramos questões indexadas ao contexto do estudo, o formulário/questionário torna-se um dispositivo muito útil em pesquisas qualitativas. Optamos pelo uso de formulário eletrônico[2], inicialmente para configuração do perfil dos participantes dos grupos, obtenção de dados pessoais necessários para preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, exigido como procedimento ético pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da Universidade na qual está vinculada a Pesquisa, bem como para perceber o entendimento primeiro dos participantes sobre educação (em tempo) integral.

O segundo dispositivo utilizado foi a entrevista semiestruturada, tendo sua função aqui ampliada para além do fornecimento de dados no sentido positivista do termo, mas sim, como poderoso recurso para captar representações e os sentidos construídos pelos sujeitos colaboradores. As entrevistas assumem para o pesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve.

Considerando que este estudo se refere a fragmento de uma pesquisa em andamento, tendo como foco específico a análise de entrevistas realizadas com parte dos sujeitos colaboradores previsto, cabe esclarecimento ao leitor e descrição do *corpus* do estudo. Como critérios de inclusão para participação neste estudo, definimos: a) desejo de participar da pesquisa; b) ser servidor efetivo da Educação Básica, atuando em diferentes funções com o público do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Salvador; c) atuar com educação integral em tempo integral no período de 2011 à 2023.

[2] Utilizamos o recurso gratuito disponível na plataforma *Google Forms*.

A escolha dos participantes da pesquisa foi intencionalmente configurada com servidores do quadro efetivo da RMS[3] com atuação em diferentes funções no período especificado da pesquisa, por acreditarmos que o foco da análise deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, além do delineamento de conflitos e disparidades (Mainardes, 2006).

Após aprovação do Projeto pelo CEP[4], realizamos contato telefônico com sujeitos colaboradores, para dar ciência da pesquisa e do desejo que os mesmos participassem do estudo, e a partir da confirmação dos sete sujeitos previstos no grupo de referência, compartilhamos Formulário eletrônico[5], com objetivo de configuração do perfil inicial do grupo.

Como análise inicial das informações obtidas a partir do formulário e análise feita com auxílio do *Microsoft Excel*, observamos que 83% dos respondentes é do sexo feminino. Em relação à lotação, 50% é lotado(a) na função de como professor(a), 33% lotado(a) na função de coordenador(a) pedagógico(a) e 17% possuem duplo cadastro, sendo lotados nas duas funções. Em relação ao tempo na Rede Municipal de Ensino de Salvador-RMS, 100% possui acima de 15 anos de atuação e média de 2 anos desempenhando ações voltadas para a educação (em tempo) integral em diferentes períodos dentro do recorte temporal definido para esta pesquisa. Esse perfil, inicial e diverso, nos ajudará na compreensão, sobre diferentes perspectivas, de como se deu a elaboração e implantação da referida política educacional.

Realizadas no período de outubro/2025 à dezembro/2025, as entrevistas foram realizadas presencial ou virtualmente[6] e transcritas com o suporte da plataforma *TurboScribe*[7], em sua versão gratuita, que consiste em uma ferramenta de transcrição baseada em inteligência artificial (IA) projetada para converter arquivos de áudio e vídeo em texto de forma rápida e precisa.

Após a transcrição, foi iniciado o processo de análise das informações com a escutas dos áudios gerados em cada entrevista e eventuais correções no texto transcrito e organizado no *Microsoft Word*. Como forma de análise, optamos pela Análise de Conteúdo que consiste na utilização de procedimentos específicos para identificar e classificar elementos importantes presentes nas informações coletadas. A base da análise das informações nesse estudo, deu-se essencialmente a partir do diálogo com Franco (2012)[8]. A autora sinaliza que o ponto de partida da Análise de

[3] A opção pelos participantes da pesquisa serem servidores efetivos da RMS dá-se pela compreensão de que esses sujeitos que podem dar continuidade às discussões sobre as políticas e construírem práticas que independem do tempo cronológico das gestões.

[4] Parecer de Aprovação nº 7.819.183, emitido pelo CEP em 05 de junho de 2025.

[5] A referida amostra é composta por 7 (sete) servidores convidados, dos quais já obtivemos retorno do formulário de 6(seis) - nesse artigo analisaremos as entrevistas realizadas no ano de 2025 com 3(três) desses colaboradores.

[6] A definição da realização da entrevista presencial ou virtualmente, bem como do número de encontros, deu-se a partir da disponibilidade informada pelos colaboradores.

[7] Disponível em https://turboscribe.ai/pt/ . Acesso em FEV 26

[8] A Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens(Bardin;2016, p. 48). Criada por Laurence Bardin nos Estados Unidos em meados da década de 1970, a metodologia vem sendo utilizada por pesquisadores de diferentes áreas como esforço de interpretação de toda e qualquer mensagem (objetiva e/ou subjetiva). Para fins desse estudo, nosso principal diálogo se dará com Franco(2012), considerando sua compreensão e uso da técnica em experiências brasileiras.

Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Todas as entrevistas foram orientadas por um roteiro elaborado pela pesquisadora, contendo 20(vinte) itens iniciais a partir dos quais o diálogo foi orientado. As informações obtidas, foram inicialmente codificadas e categorizadas no intuito de possibilitar a compreensão da política pelo olhar da equipe técnica responsável.

Segundo Bardin (2016) a análise propriamente dita não é mais que a aplicação sistemática das decisões tomadas, consistindo essencialmente em operações de codificação (corresponde à transformação dos dados brutos – no nosso caso as entrevistas, em dados agregados e/ou enumerados de forma a esclarecer ao analista características pertinentes ao texto); e categorização (operação de classificação de elementos por diferenciação e seu agrupamento por analogias).

Seguindo o método, a partir da necessidade de definição das unidades de registro, caracterizada pela significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, optamos pelo uso do tema como unidade de significação. Fazer uma análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. (Bardin; 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS DESCOBERTAS

Seguindo um dos princípios da Análise de Conteúdo, categorizamos as informações obtidas em um quadro analítico – Quadro 1, com critérios previamente definidos, no intuito de evidenciar o que há de comum no discurso de cada colaborador, afinal a análise de conteúdo assenta implicitamente na categorização o fornecimento de índices invisíveis fundamentais para a compreensão do fenômeno, partir de uma representação simplificada dos dados brutos.

QUADRO 1: Síntese das entrevistas

Categorias	Código	Frequência		
		C1	C2	C3
Contexto de influência	Imposição federal (PNE)		1	1
	Origem da oferta na cidade	1	1	
	Critérios técnicos	3	3	6
	Parceiros	4	1	
	Compreensões da oferta pela gestão municipal	3	2	1
	Outros contextos	1		
	Definições centralizadas no Gabinete	8	1	1
Contexto do Texto	Legislações	11	2	3
	Currículo (Matriz, Base teórica)	8	2	1
Contexto da Prática	Acompanhamento	1	10	7
	Estrutura (pessoal, física, material)	7	12	9
	Compreensão da oferta pela equipe técnica	7	1	5
	Oferta como ação periférica	1		
	Formação (equipe técnica, equipe pedagógica das escolas, equipe intersetorial)	1	3	2
	Operacionalização	7		
	Resistências (Professores e comunidade)			2

	(Des)crédito na equipe técnica	1		

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras

As categorias do estudo foram definidas influenciadas pelos conceitos propostos no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), autores que apresentam um modelo analítico que permite compreender como as políticas educacionais são formuladas, interpretadas e implementadas em diferentes contextos. O ciclo de políticas, fornece uma abordagem teórica que enfatiza a complexidade e os múltiplos contextos envolvidos na formulação, implementação e interpretação de políticas educacionais, além de ser considerado como um processo contínuo e dialético, no qual diferentes contextos interagem e influenciam o desenvolvimento e os resultados das políticas.

A partir da organização proposta no Quadro 1, podemos inferir que pelo olhar da equipe técnica interrogada, o Contexto da Influência na cidade de Salvador é marcado por intervenções externas e não pelo desejo de assegurar a educação integral como direito , como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), quando afirma que deve garantir o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho e sua vinculação com as práticas sociais. Essas intervenções ficam evidenciadas pela sinalização dos(as) colaboradores(as) que a oferta delineia-se a partir da imposição federal, a partir do Plano Nacional de Educação – PNE (LEI Nº 13.005/2014)[9]. C2 aponta que " *... existia a forte tendência chamada política. Aliás, tudo é político. Mas existia a tendência de atender uma demanda maior, que era uma pressão externa, federal, de você ter a garantia de educação integral*." e C3 reitera "*virou a escola de educação integral, literalmente. Isso aconteceu por causa do plano, né? Um plano nacional para a educação integral,...*" . Para o cumprimento da determinação federal e atingimento da Meta 6 específica para Educação Integral (Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.), observamos a partir das análises que a gestão municipal opta pela realização de parcerias com Instituições externas no intuito de iniciar o desenho da oferta na cidade, naquele período denominado e concebido como "contra turno", nesse sentido C2 afirma que *" ... o objetivo (da gestão) era jornada ampliada*" e C1 complementa que " *a preocupação (da gestão) era que esse aluno, o aluno, o sujeito, ele tenha ampliação do período deles que está lá*." e segue "*Então(a gestão), trazia aqueles parceiros para dialogar e para fortalecer a proposta. Parceiros de que ordem? Parceiro... Não sei explicar, não. Eu lembro que tinha a Fundação Itaú, era mais ou menos assim, eu não sei, você vai me ajudar a desenhar. O parceiro dava o recurso, oferecia, mas ele não oferecia diretamente. Não era o recurso que vinha para o município. Ele dava o valor que poderia ser investido em alguma formação*.". As narrativas evidenciam que com o estabelecimento dessas parcerias, a oferta foi sendo desenhada de maneira centralizada pelos gestores municipais e as determinações eram encaminhadas para equipe técnica e unidades escolares. C1 deixa esse procedimento bastante evidenciado em diferentes momentos: " *...a gente teve acesso ao documento já pronto*.", " *Mas quando a gente recebeu, a gente viu a equipe técnica, já*

[9] Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso 26 FEV 2026.

recebemos pronto. Então, o plano municipal foi já pronto. Não foi discutido pela equipe técnica." e ainda "*Eram decisões que vinham verticalizadas.*" e C2 reitera *"... alguns dados, algumas metas eram trazidas pelo gabinete e eram criticadas, não no sentido só de a crítica como algo negativo, não. Era ponderada pelas equipes e o gabinete, às vezes, retroagia, dava um passo atrás ou reajustava, ou, às vezes, era uma meta que o gabinete dizia, vai ser essa meta, justificava, e a gente entendia que existiam as questões políticas por trás e a gente seguia. Então, era um debate, que eu digo que tudo é permeado por política, era um debate interno, era um debate interno de correlação de interesses e de forças, né? E claro que o gabinete sempre ia ter mais força, porque no final é o que o gestor define. Então, se ele concordasse com o que a equipe estava colocando, ok. Se não concordasse, ia ser definido pelo gabinete*."

Esse início de configuração aponta para a subordinação da educação aos ditames políticos e ainda contraria o princípio democrático do diálogo na construção de uma política pública. Savianni (2018) no Prefácio da atualização da clássica obra "Escola e Democracia", nos chama atenção que na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta dessa influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Desconsiderar os conhecimentos técnicos da equipe, nos parece um exercício desse uso do poder que podem direcionar a manutenção de condições históricas de dominação.

Ainda sobre o contexto de influência, o código "Critérios técnicos" é frequente nas entrevistas analisados. Inicialmente os relatos apontam para um planejamento inicial de implantação de 10(dez) escolas de tempo integral, onde o critério inicial era a Unidade escolar ter passado por ampliação ou reforma estrutural, como aponta C3 *"...tinham sido escolas reformadas e ampliadas, por conta disso, seria menos complicado se elas começassem a aplicar a educação integral na rede municipal de Salvador.*" Além desse critério, C2 destaca um outro aspecto importante que é a tentativa de análise de viabilidade de matrículas: "*Para você definir uma escola de tempo integral você tem que ter uma escola com uma taxa de matrícula viável. Porque você vai reduzir a quantidade de atendimentos. Se atende 200 crianças em uma escola, 100 de manhã e 100 de tarde. Se você transforma ela em integral você vai atender 100 crianças naquela unidade. Então era também ponderado isso. Por exemplo, hoje existe um movimento, quando havia essa discussão, também há uma queda da matrícula possibilita hoje um movimento de queda de matrícula uma das soluções não seria fechar a escola seria transformar essa escola em tempo integral.*" Observa-se nesses relatos o caráter gerencial, com foco nos aspectos quantitativos/administrativos, no estabelecimento de critérios em detrimento do caráter de reflexão de necessidades da comunidade, seguridade de direitos e ampliação de aprendizagens. Nesse sentido, Arroyo (2012) nos provoca a refletir de maneira pedagógico-radical sobre a educação (em tempo) integral

> seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. Repensar radicalmente os rituais de reprovação-repetência, as rupturas de sequencias temporais, de desrespeito às especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano. Somos obrigados a articular os tempo-espaços no ordenamento curricular e os tempo-espaços do viver concreto (Arroyo; 2012, p.43)

Esse Código, Critérios Técnicos, e sua frequência, evidenciam também a centralidade das decisões pelo Gabinete, alguns depoimentos reforçam essa afirmativa: "*Foi assim que aconteceu. Chegaram e pronto*." (C3), e ainda *"... se tratava de uma ordem, realmente, por meio de portaria, na qual aquele espaço escolar estaria sendo, a partir daquele ano, uma escola de tempo integral.*" (C3)

Ao analisar a segunda categoria por nós estabelecida, Contexto do Texto, identificamos a incidência de dois códigos estruturantes: legislações (referindo-se às legislações que influenciaram a oferta, bem como aquelas publicadas pelo próprio município); e Currículo (referindo-se às concepções dos diferentes sujeitos envolvidos na política).

Ball e Bowe (1992) afirmam que o contexto de produção de texto se refere à redação das políticas propriamente ditas. Aqui, o foco está no documento ou nos textos que codificam as intenções políticas. As políticas são registradas em textos legislativos, diretrizes, planos de ação ou documentos oficiais que tentam traduzir as decisões políticas em ações concretas. No campo educacional, por exemplo, os textos de políticas que determinam as diretrizes curriculares podem parecer objetivos e técnicos, mas são o resultado de um processo político que reflete compromissos entre diferentes grupos. Analisar esse contexto permite ao pesquisador identificar as tensões subjacentes e as decisões políticas que levaram à formulação do texto final.

Em vista disso e a partir da incidência dos códigos registrada no Quadro 2, constatamos a publicação de algumas legislações pelo município na tentativa de formalizar a oferta de ampliação de tempo. C1 menciona a previsão da ampliação do tempo e da oferta, já no Plano Estratégico[10] da Gestão Municipal, 2013-2016. O referido Plano prevê "Atender 40 mil alunos do Ensino Fundamental nos dois turnos, em escolas de tempo integral, nos Centros de Educação Integral e no Programa Mais Educação.", o que posteriormente é previsto no Plano Municipal de Educação[11], através da Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 70% (setenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica. Sobre essas legislações C1 avalia a partir da sua experiência: "*Só que não vai para lugar nenhum, só fica instituída lá. Não anda, né?*", relacionando o texto normativo do avanço da oferta na prática. Além disso, pontua que essas definições e seus textos não contam com a participação/discussão da equipe técnica, afirma sobre isso "... *a gente não sabe quem escreveu"* (C1), em tempo, C2 aponta a existência e influência de assessorias que definiam algumas metas e em seguida apenas ouviam as considerações da equipe sobre a decisão já tomada, como consta na afirmativa "*A nossa participação é porque havia assessorias, algumas assessorias, que promoviam a discussão (...). E essa assessoria definia mais ou menos, a meta era definida e a gente discutia porque essa meta, ou a meta era alta, ou se a meta era baixa, ou se a meta era inviável por conta das condições.*" (C2). Vemos assim, a previsão de ampliação da oferta em diferentes instrumentos legais, mais uma vez negando o princípio democrático do diálogo e da participação.

[10] Plano Estratégico: Salvador construindo um novo futuro 2013-2016. Disponível em http://biblioteca.fmlf.salvador.ba.gov.br/phl82/pdf/livros/Planej_estrategico.pdf Acesso 02 MAR 26.
[11] Lei nº 9105/2016. Disponível em https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-salvador-ba Acesso 02 MAR 2026.

Além das normativas legais que previam a oferta e a ampliação do atendimento, era necessário a construção de documentos orientadores que considerassem as especificidades da educação integral, do tempo integral e sua operacionalização. Os relatos apontam para a construção pela equipe técnica das Diretrizes da Educação Integral e o Plano Municipal de Educação Integral[12] por uma instituição parceira para orientar as escolas quanto a esses conceitos bem como apresentava possibilidades de organização dos tempos e espaços escolares. No entanto, nem um dos dois documentos foram publicados pela gestão: os "*Documentos construídos coletivamente não foram validados pelo gestor municipal*" (C1). Segundo os relatos, os documentos consideravam as premissas da educação integral em tempo integral e suas exigências para funcionamento, no entanto, divergiam das condições materiais objetivas oferecidas pelo poder público na ocasião, o que ocasionou a não validação dos mesmos. C3 justifica a não publicação com a afirmação "*Porque divergia. O documento, ele dialogava sobre uma coisa, que apresentava uma tendência pedagógica, uma dinâmica pedagógica, e a prática, ela diferenciava a outra. Então, a gente não conseguia amarrar as duas pontas*"(C3). Na sequência de análise dos documentos orientadores, observamos que durante anos, 2013-2023[13], a rede municipal operou sem orientações pedagógicas especificas para educação integral em tempo integral, no entanto a equipe técnica aponta a apresentação extra-oficial dos documentos às escolas que tiveram sua oferta alterada, como forma de auxílio técnico-pedagógico, "*a gente apresentava o documento que a gente tinha, o orientador."* (C1) e ainda "*Não foram publicadas* (as diretrizes)*, mas elas foram distribuídas*" (C1). Surge nesse momento indícios de um currículo oculto, onde segundo Goodson (2011) o estabelecimento de normas e critérios tem significado, representa ponto de partida, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Esse compartilhamento extraoficial durante anos configurou-se no norte para essas escolas em funcionamento em tempo integral.

A terceira Categoria definida, Contexto da Prática, se apresentou como a mais complexa para fins de análise e compreensão, pela quantidade códigos, bem como suas especificidades. Também de acordo com o Quadro 2, identificamos a incidências de oito códigos, dos quais nesse estudo nos deteremos em: Acompanhamento, Estrutura, Operacionalização e Formação.

No contexto da prática, a implementação das políticas raramente segue à risca o que está no texto. O processo de interpretação e adaptação das políticas reflete as condições e circunstâncias específicas dos ambientes educacionais, como a disponibilidade de recursos, a formação dos professores, a cultura escolar e as necessidades dos alunos. Assim, a política não é algo estático, mas é constantemente recriada e modificada na prática diária. A investigação desse contexto é crucial em pesquisas educacionais, pois permite ao pesquisador examinar as lacunas entre a política "no papel" e a política "em ação".

[12] Os dois documentos mencionados não estão disponíveis em meio eletrônico.

[13] 2023 foi o ano da publicação do Referencial Curricular Municipal da Educação Integral – Nossa Rede Salvador, regulamentado pelo DECRETO Nº 38.734/2024 disponível em https://leismunicipais.com.br/a1/ba/s/salvador/decreto/2024/3874/38734/decreto-n-38734-2024-institui-o-programa-nossa-rede-educacao-integral-em-tempo-integral-na-rede-publica-municipal-de-ensino-de-salvador Acesso em 02 MAR 2026, no entanto, os documentos não foram mencionados pelos(as) colaboradores(as).

Após conhecer os fatores que influenciaram a política e a sua estruturação em texto legal, seguimos na tentativa de compreender como essas ações se efetivam na prática. O primeiro aspecto mencionado por todos colaboradores nessa categoria refere-se às questões relacionadas à estrutura, entendida nesse estudo como infraestrutura, pessoal e material.

A ampliação da permanência dos estudantes em dia inteiro no ambiente escolar, exige uma estrutura física diferente da disponível para aqueles que permanecem em tempo parcial. É preciso prever ambientes diversos para trabalho com artes, esportes, refeitórios, vestiários, salões para reuniões (auditórios), área verde, ambientes diversos que possibilitem o desenvolvimento integral dos sujeitos e suas múltiplas dimensões e não somente a ampliação do seu tempo de permanência em salas de aula formais, configurando mais do mesmo. De acordo com os relatos analisados, não foi isso que ocorreu na Rede de Salvador: C1 afirma que as escolas "*Não necessariamente foram construídas na perspectiva integral*." diz ainda "*Era o aluno que estava lá, não a estrutura.*". C2 reitera a fragilidade na estrutura quando declara "*O que existe para você implantar uma escola e atender uma meta, você tem que operacionalizar. Ter condições físicas, estrutura de escola.*" e reafirma "*Para a escola ser de tempo integral, ele precisa ter estrutura física para atender. Mas o menino não vai ficar. O menino vai ficar das 8 às 5. Não vai tomar um banho? Ele vai para a quadra. Ele vai para os espaços. Ele não vai tomar um banho? Então essa escola tem estrutura? Fechado. Tem estrutura de banheiro? Escolas grandes. Como vai ser a troca? Todas as turmas fazendo essa atividade. Então é toda uma logística. Para eu pensar tempo integral, eu tenho que pensar que é uma estrutura para o tempo integral.*" e C3 ilustra "*Eu me lembro de ter chegado determinada vez numa escola que era lá na Orla, uma das escolas de tempo integral, que ficava na Orla, e tinha uma sala de uma professora de dança, coitada, bichinha, descabelada, com um salão, uma agonia. Tinha uma sala de dança, um palcozinho, maiorzinha, que tinha sido planejada para desenvolver realmente a atividade propriamente dita, mas que nessas condições ela não reunia em si, porque ficava, se não me engano, abaixo um pouco. Então, eu tinha um negócio do sol que batia, mas ao mesmo tempo eu tinha um abafamento.*". Podemos observar algumas questões importantes nesses depoimentos: mesmo sendo definido como critério para implantação do tempo integral escolas reconstruídas e/ou reformadas, a estrutura física não demonstrou condições adequadas para a oferta; permanência da concepção de ampliação do tempo em detrimento da perspectiva de formação integral e ausência de condições de trabalho e aprendizagem nos ambientes pedagógicos.

O investimento na estrutura física visa não apenas o conforto, mas a garantia de que a escola seja um local seguro e estimulante, permitindo a integração com o território, parcerias com cultura, saúde e assistência social. A infraestrutura é decisiva para aprendizagem e permanência de estudantes na oferta de tempo integral.

Além das questões supra citada, um código com frequência reincidente nos depoimentos refere-se ao acompanhamento da política pela equipe técnica. Destacamos o papel da secretaria de educação, enquanto responsável pela oferta educacional no seu território. O gestor municipal da Educação, em conjunto com sua equipe técnica, assume uma função estruturante e estratégica, pois é a partir do seu trabalho articulador que as políticas públicas locais devem garantir o direito de aprender de todos e de cada uma das crianças, adolescentes e jovens do município. C2 aponta que na estrutura organizacional da SMED vigente no seu período de

atuação, a educação integral encontrava-se dentro da Coordenadoria de Acompanhamento Pedagógico, responsável na ocasião dentre outros aspectos, pelo acompanhamento de indicadores educacionais. Mesmo considerando as especificidades da oferta, o acompanhamento era feito da mesma forma que nas escolas com oferta em período parcial: "*Mas lembro que as escolas de tempo integral iam ser acompanhadas iguais às outras, (...). Na análise é que mudava, porque é interessante na análise dos dados, é que a gente daria o foco. Porque queria saber se o aluno, sendo integral, teria mais sucesso, teria melhor frequência, teria melhor fluência leitora. Essas escolas fariam mais o AC, teriam mais sucesso no AC. Então, era somente na análise que se buscava ver se tinha um impacto, essas escolas de tempo integral."* – observamos que o foco estava no resultado e não no processo. E complementa "*Basicamente, no acompanhamento pedagógico, a gente acompanhava a frequência diária, e havia um cálculo feito com o sistema SMA, que era feito pela própria secretaria, um sistema desenvolvido por técnicos do NTI. E a gente conversava sobre quais seriam esses indicadores e como eles iam ser lidos, como eles iam ser impressos(...) na época a gente não tinha acompanhamento específico do tempo integral e a gente acompanhava as escolas como um todo e as vezes fazia as visitas nas as escolas de tempo integral, as vezes surgia uma demanda especifica e a gente ia acompanhar as escolas de tempo integral. A gente acompanhava o funcionamento, fazia as formações. Na elaboração desse documento tinha um cronograma de encontro com as escolas de debate com elas e ai havia todo esse processo então não tinha um acompanhamento especifico do tempo integral*" (C2).

O acompanhamento das políticas públicas constitui um elemento fundamental para garantir que as ações planejadas pelo poder público sejam efetivamente implementadas e produzam os resultados sociais esperados. Esse processo possibilita analisar de forma contínua a execução das políticas, identificar avanços, limites e desafios, além de verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados no contexto real de sua aplicação. No campo educacional, por exemplo, o monitoramento das políticas permite compreender como diretrizes e programas se materializam nas instituições de ensino, contribuindo para o aprimoramento das ações e para a tomada de decisões mais fundamentadas. Em se tratando da oferta de tempo integral, fica evidenciado pelos depoimentos a inexistência de definição de ações específicas que considerassem as suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A implantação da política de educação em tempo integral, quando analisada a partir do olhar da equipe técnica, revela um conjunto de contradições entre o que é previsto nos documentos normativos e as condições concretas de sua implementação. Embora a proposta da educação integral esteja ancorada na ampliação das oportunidades formativas e na promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes, a equipe técnica frequentemente se depara com limites estruturais, administrativos e pedagógicos que tensionam sua efetivação no cotidiano escolar. Nesse contexto, emergem desafios relacionados à insuficiência de recursos, à necessidade de formação continuada dos profissionais e à articulação entre as diferentes áreas e atores envolvidos na política. Assim, a atuação da equipe técnica situa-se em um espaço de mediação

entre as diretrizes institucionais e a realidade das escolas, evidenciando as ambiguidades e disputas que marcam o processo de materialização da educação em tempo integral.

Ressalta-se que as análises apresentadas neste estudo não se configuram como conclusivas, uma vez que o processo investigativo ainda se encontra em desenvolvimento. Os achados até o momento permitem identificar alguns elementos relevantes para a compreensão do fenômeno investigado, porém também evidenciam a necessidade de aprofundamento das análises e ampliação das discussões teóricas e empíricas. Nesse sentido, a continuidade da pesquisa mostra-se fundamental para consolidar interpretações mais consistentes, bem como para explorar de maneira mais detalhada as dimensões que emergiram ao longo do percurso investigativo. Assim, os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos como parciais e provisórios, abrindo caminho para novas reflexões e investigações sobre a temática em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, D. N. de; NERY, Z. C. de C. A educação integral no município de Salvador: reflexões sobre o decênio 2010-2020. *In:* SANTOS, Cláudia Pinto; MOLL, Jaqueline (orgs.) *et al*. **Educação Integral, Territórios e Compromisso:** experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Jundiaí: Fibra/Edições Brasil, 2023.

ARAUJO, D. N. de; NERY, Z. C. de C. Matriz Curricular na Educação Integral: Reflexões sobre a experiência de Salvador/Ba. *In:* SANTOS, Cláudia Pinto; MOLL, Jaqueline; Carneiro, Everton N.; Lima, Ivaldo M de F. (orgs.) *et al*. **Percursos de Construção e Implementação da Educação Integral em Redes Municipais e Escolas da Bahia: olhares desde o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral**. Jundiaí: Fibra/Edições Brasil, 2025.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

Bernstein, B. (2003). **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. *Cadernos De Pesquisa*, (120), 75–110. Recuperado de https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/504

BRASIL. **Decreto n. 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

Creswell, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e prática**. tradução de Atillio Bruneta. Petrópolis, RJ: Vozes: 2011.

Macedo, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação** – Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei . **A Etnopesquisa Implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Brasília: Editora Liber Livro, 2012.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

Silva, Francisco Thiago; Nascimento, Claudia Pinheiro; Cruz, Mara Rúbia Rodrigues da (orgs). Análise de Conteúdo (Livro Eletrônico). Brasília, DF: 2025. **O QUE É e COMO FAZER ANÁLISE DE CONTEÚDO de BARDIN: Explicação e Exemplos passo a passo.** Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3fvAcOrcr5Y