

**Entre o normativo e o real: perspectivas e desafios da educação em tempo integral em Jaboatão-PE****Between Normative Frameworks and Reality: Perspectives and Challenges of Full-Time Education in Jaboatão-PE****Entre lo normativo y lo real: perspectivas y desafíos de la educación a tiempo completo en Jaboatão-PE**Luís André Jacinto<sup>1</sup>Leonardo Campoy<sup>2</sup>

DOI 10.70678/sala8.v1i10.1538

## Artigo Científico

Linha de Pesquisa: Política, Planejamento e Gestão da Educação.

## Resumo

Este artigo analisa a política municipal de Educação em Tempo Integral (ETI) no município de Jaboatão dos Guararapes, instituída pela Lei nº 849/2013 e incorporada ao Plano Municipal de Educação (2015–2024), em diálogo com o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), lançado pelo Governo Federal em 2022. De natureza qualitativa e documental, a pesquisa examina quatro documentos oficiais: a Lei nº 849/2013, o Plano Municipal de Educação (2015–2024), a Matriz Curricular (2019) e o Referencial Curricular (2020), confrontando-os com as normativas nacionais recentes. A análise organiza-se em três eixos: (i) marco legal e político, (ii) currículo e orientações pedagógicas e (iii) convergências e divergências entre a formulação municipal e o PETI. Os resultados evidenciam avanços normativos e conceituais na proposta municipal, mas também fragilidades ligadas ao financiamento, à formação docente e à infraestrutura. A comparação

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva, em Rede Nacional, pela Universidade de Pernambuco (PROFEI/UPE-MN). Especialista em Ensino de Matemática pela UNIFACOL. Licenciado em Matemática pela FASP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5617-1875>. E-mail: [luis.ajacinto@upe.br](mailto:luis.ajacinto@upe.br). Este trabalho foi submetido, aceito e apresentado no IV Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação e II Congresso Híbrido: Conectando Teoria e Prática (IVCIPPGE).

<sup>2</sup> Professor adjunto do curso de pedagogia da UPE-MN e pesquisador permanente do mestrado profissional em educação inclusiva, o PROFEI. Mestre e doutor em antropologia social pela UFRJ, pesquisa, publica e orienta principalmente nas temáticas de autismo, saúde mental infantil e educação inclusiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2686-0768>. E-mail: [leonardo.campoy@upe.br](mailto:leonardo.campoy@upe.br)

com o PETI indica tanto alinhamentos, especialmente na ampliação da jornada e na valorização do protagonismo estudantil, quanto desafios relacionados à sustentabilidade da política. Conclui-se que a consolidação da educação integral depende da articulação entre formulação normativa, condições político-pedagógicas e reinterpretções nos contextos escolares.

**Palavras-chave:** Educação em Tempo Integral. Política Educacional. Jaboatão dos Guararapes.

## Abstract

This article analyzes the municipal policy of Full-Time Education (FTE) in the city of Jaboatão dos Guararapes, established by Law No. 849/2013 and incorporated into the Municipal Education Plan (2015–2024), in dialogue with the National Full-Time School Program (PETI), launched by the Federal Government in 2022. With a qualitative and documentary approach, the research examines four official documents, Law No. 849/2013, the Municipal Education Plan (2015–2024), the Curriculum Matrix (2019), and the Municipal Curriculum Framework (2020), confronting them with recent national regulations. The analysis is organized into three axes: (i) legal and political framework, (ii) curriculum and pedagogical guidelines, and (iii) convergences and divergences between the municipal formulation and PETI. The results highlight normative and conceptual advances in the municipal proposal, but also weaknesses related to funding, teacher training, and infrastructure. The comparison with PETI reveals both alignments, especially regarding extended school hours and the promotion of student protagonism, and challenges related to policy sustainability. It is concluded that the consolidation of full-time education depends on the articulation between normative formulation, political-pedagogical conditions, and reinterpretations within school contexts.

**Keywords:** Full-Time Education. Educational Policy. Jaboatão dos Guararapes.

## Resumen

Este artículo analiza la política municipal de Educación de Tiempo Completo (ETC) en el municipio de Jaboatão dos Guararapes, instituida por la Ley nº 849/2013 e incorporada al Plan Municipal de Educación (2015–2024), en diálogo con el Programa Escuela de Tiempo Integral (PETI), lanzado por el Gobierno Federal en 2022. Con un enfoque cualitativo y documental, la investigación examina cuatro documentos oficiales: la Ley nº 849/2013, el Plan Municipal de Educación (2015–2024), la Matriz Curricular (2019) y el Referencial Curricular Municipal (2020), confrontándolos con las normativas nacionales recientes. El análisis se organiza en tres ejes: (i) marco legal y político, (ii) currículo y orientaciones pedagógicas y (iii) convergencias y divergencias entre la formulación municipal y el PETI. Los resultados evidencian avances normativos y conceptuales en la propuesta municipal, pero también fragilidades relacionadas con el financiamiento, la formación docente y la infraestructura. La comparación con el PETI muestra tanto alineamientos, especialmente en la ampliación de la jornada y en la valoración del protagonismo estudiantil, como desafíos vinculados a la sostenibilidad de la política. Se concluye que la consolidación de la educación de tiempo completo depende de la articulación entre la formulación normativa, las condiciones político-pedagógicas y las reinterpretaciones en los contextos escolares.

**Palabras clave:** Educación de Tiempo Completo. Política Educativa. Jaboatão dos Guararapes.

## Introdução

A educação integral, legalmente amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), consolidou-se, nas últimas décadas, como um modelo educacional estratégico para a educação básica no

Brasil. Assim, essa política visa ampliar a jornada escolar e proporcionar uma formação mais completa e integrada, mas sobretudo “constituir um projeto pedagógico capaz de articular conhecimentos, práticas culturais, formação cidadã e desenvolvimento integral dos estudantes”.

Nesse contexto, muitos municípios brasileiros passaram a elaborar políticas educacionais próprias na perspectiva de tempo integral, buscando conciliar metas nacionais com suas especificidades locais. Como no caso do município de Jaboatão dos Guararapes, integrante da Região Metropolitana do Recife, que instituiu em 2013 o Programa de Escolas de Tempo Integral (ETI), por meio da Lei nº 849/2013. Tal proposta foi posteriormente incorporada ao Plano Municipal de Educação, de 2015 a 2024, alinhando-se ao PNE e estabelecendo como meta a consolidação do modelo integral.

Partindo do caso particular de Jaboatão dos Guararapes, esta investigação, de natureza documental, orienta-se por duas questões centrais: (i) em que medida a política de Educação em Tempo Integral (ETI) no município materializa as diretrizes legais e curriculares na realidade escolar? (ii) como as normativas municipais dialogam com os pressupostos do Programa Escola em Tempo Integral em nível nacional?

Para responder a essas questões, pretende-se compreender a conjuntura da política de Educação em Tempo Integral do município supracitado, por meio da análise de seu marco normativo, do projeto curricular e das orientações pedagógicas da educação em tempo integral, tomando como referência as diretrizes nacionais recentes.

Mais especificamente, busca-se: (i) mapear o marco legal e político da ETI em Jaboatão; (ii) analisar a matriz curricular (2019) e o Referencial Curricular (2020) como concepções pedagógicas da proposta; (iii) identificar as perspectivas e os desafios na efetivação do modelo; e (iv) estabelecer convergências e divergências entre a formulação local e o Programa Escola em Tempo Integral (PETI).

Nesse sentido, é pertinente destacar que o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), lançado em 2022 por iniciativa do Governo Federal, constitui a principal estratégia nacional de ampliação dessa modalidade. Desse modo, a análise comparativa entre a conjuntura municipal de Jaboatão dos Guararapes e as diretrizes do PETI permite evidenciar convergências, como a ampliação da jornada, a diversificação

curricular e o protagonismo estudantil, além de desafios relacionados às condições de financiamento, infraestrutura e formação docente.

De modo geral, a investigação não somente traz à luz a realidade normativa local, mas também contribui para compreender como políticas municipais e nacionais confluem, divergem e se complementam no processo de consolidação da educação integral no Brasil.

Ao articular a análise documental da política em Jaboatão dos Guararapes com as diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral (PETI), este estudo se propõe a evidenciar avanços, desafios e contradições, bem como a problematizar e fomentar o debate acadêmico e político em torno da efetividade e dos limites dessa modalidade de ensino.

## **Fundamentação Teórica**

### **Educação Integral no Brasil: fundamentos e perspectivas**

As discussões sobre as perspectivas da educação integral no Brasil remontam às concepções difundidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ao considerarem a escola como espaço privilegiado de formação humana, superando a ideia limitada de mera transmissão de conteúdos escolares.

Por um lado, Teixeira (1977) defendia que a educação deveria ser compreendida como um direito social voltado à formação do indivíduo e da sociedade, instrumentalizada na lógica de democratização. Nessa direção, a escola se consolida como instituição cuja base deveria atender às múltiplas dimensões da vida, perspectiva que permanece atual no debate das concepções contemporâneas de educação integral.

Por outro lado, Ribeiro (1986), ao propor os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), reafirmava a concepção de escola integral como espaço ampliado, destinado à articulação do ensino formal com a cultura, o lazer e a assistência social. Na filosofia dos CIEPs, a organização do tempo, do espaço e do conhecimento centrava-se no estudante, implicando uma nova administração do sistema, sobretudo na tomada de decisões sobre o tempo e o espaço escolar, a partir de práticas e discussões coletivas (Editor, 1991, p. 4).

O pensamento desses dois expoentes da educação brasileira, em conjunto, constitui os fundamentos históricos da educação integral, até hoje, influenciando concepções e orientando políticas públicas. Tais contribuições, à frente de seu tempo, permanecem como referência para a compreensão da escola integral no Brasil, sobretudo na articulação de princípios democráticos e equitativos, voltados à formação integral do estudante, ainda que persistentes limitações estruturais e políticas comprometam sua efetiva implementação.

Na contemporaneidade, autoras como Moll (2012) e Cavaliere (2007) aprofundaram esse debate, distinguindo entre tempo integral e educação integral. A primeira defende que a ampliação da jornada escolar deve estar articulada a um projeto pedagógico que valorize a cultura local e a participação social, e não apenas ao aumento de horas em sala de aula. A segunda, por sua vez, alerta para os riscos de se reduzir a educação integral a uma dimensão quantitativa do tempo escolar, sem transformações efetivas na proposta pedagógica.

Nessa perspectiva, Gadotti (2009) destaca que a educação integral deve ser concebida como projeto de formação cidadã, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais, concomitantemente, incorporando valores democráticos e inclusivos. Portanto, compreender a educação integral no Brasil implica situá-la como um campo de crise e disputa entre concepções ampliadas e reducionistas, sempre permeadas por aspectos políticos e estruturais.

Em suma, são inegáveis a permanência e a atualidade das contribuições de Teixeira e Ribeiro na trajetória histórico-analítica da educação integral no Brasil, bem como das de Moll, Cavaliere e Gadotti. Dessa maneira, as discussões teórico-políticas evidenciam que a escola integral, longe de se restringir à ampliação do tempo escolar, deve configurar-se como projeto democrático e inclusivo de formação humana, sob a égide da emancipação e orientado à superação de crises e disputas, assim como das limitações estruturais e políticas que atravessam sua efetiva implementação.

### **Currículo e concepções pedagógicas da educação integral**

Ao tratar de currículo, é imprescindível reconhecer que não se trata de um referencial neutro ou meramente técnico, mas de um espaço de disputa de sentidos e

significados. Desse modo, Sacristán (2000) afirma que o currículo deve ser entendido como prática social, na qual se manifestam interesses, ideologias e valores. O autor conceitua currículo como “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Sacristán, 2000, p. 36).

Para Arroyo (2013), o currículo deve ser compreendido como prática social e território de disputa, orientado à emancipação e ao reconhecimento da diversidade sociocultural. Ainda sob a ótica do autor, “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado” (Arroyo, 2013, p. 13). Assim, ele reflete as tensões e os conflitos intrínsecos às relações de poder que circundam a educação, ao mesmo tempo em que pode se apresentar como uma instância potente para resistir e transformar estruturas excludentes.

A pedagogia crítica de Freire (1996) também pode iluminar o modelo de educação integral, ao propor uma educação dialógica, centrada na autonomia e no protagonismo dos sujeitos. A partir de sua concepção, a escola integral deve superar a lógica bancária, ainda muito reproduzida, oferecendo práticas que valorizem a experiência, a cultura e a historicidade dos estudantes e de suas comunidades. Nessa direção, o currículo deixa de ser uma relação de conteúdos a serem transmitidos e passa a constituir-se como espaço de diálogo entre saberes.

Outro referencial é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual se reforça esse movimento ao destacar a importância da transversalidade e da integração entre competências cognitivas, socioemocionais e culturais. Essa diretriz nacional contribui para o debate ao reconhecer que a formação integral exige novas práticas curriculares, abertas à interdisciplinaridade e ao desenvolvimento de competências para a vida cidadã. A BNCC “soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Desse modo, a confluência entre Sacristán, Arroyo e Freire, reforçada pelo alcance normativo da BNCC, confirma que o currículo, como prática social e território

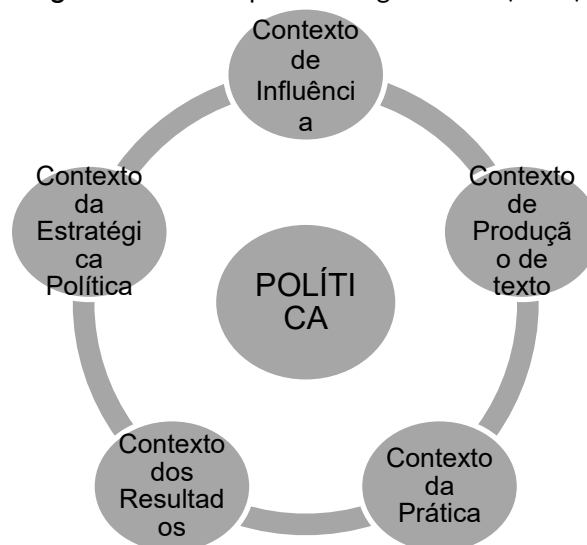
de disputa, deve orientar-se ao diálogo entre saberes, ao reconhecimento e à valorização da diversidade, à participação ativa e democrática e, sobretudo, à emancipação dos estudantes. Nessa perspectiva, a educação integral sustenta-se na formação humana em sua integralidade, ancorada na e para a realidade escolar, em consonância com as condições reais e político-pedagógicas da escola.

### Políticas educacionais: formulação, implementação e desafios

Para compreender a educação integral como política pública, é necessário recorrer a referenciais teóricos que problematizam o hiato entre formulação normativa e implementação prática. Nesse âmbito, o ciclo de políticas, formulado por Bowe, Ball e Gold (1992) e aprofundado por Ball (1994), indica que toda política passa por processos de formulação, reinterpretação e recontextualização, de modo que o texto legal raramente se realiza de forma linear na prática.

Conceitualmente, conforme Ball (1994), o ciclo é um modelo teórico-metodológico para a análise dos processos de elaboração e implementação de políticas em diferentes contextos. Em sua proposição, trata-se de um ciclo contínuo, composto por cinco contextos interdependentes: (i) contexto de influência; (ii) contexto da produção de texto; (iii) contexto da prática; (iv) contexto dos resultados/efeitos; e (v) contexto da estratégia política, ilustrados na figura a seguir.

Figura 1 – Ciclo de políticas segundo Ball (1994)



Fonte: elaboração do autor com base em Ball (1994).

De maneira simplificada, de acordo com Ball (1994), o contexto de influência, o primeiro, é aquele no qual normalmente agendas são construídas e discursos políticos são forjados, em consonância com disputas e finalidades sociais da educação. Em seguida, no contexto da produção de texto, tais disputas se materializam em documentos, como leis, planos, diretrizes e pareceres, que expressam a política em linguagem normativa. No contexto da prática, esses textos são (re)interpretados e (re)contextualizados por gestores escolares e docentes, constituindo organizações locais que, diante da diversidade e das especificidades de realidades, nunca reproduzem linearmente o prescrito.

Por sua vez, no contexto dos resultados/efeitos, ainda segundo o autor, analisam-se impactos esperados e não previstos, sob aspectos curriculares, organizacionais e de equidade, evidenciando avanços, tensões e direcionamentos do trabalho pedagógico. Por fim, o contexto da estratégia política engloba respostas, ajustes e redirecionamentos, redefinindo caminhos e retroalimentando o ciclo. Importa salientar que tais contextos são interdependentes e não lineares. No caso particular de aplicação do referido ciclo à educação integral, esse percurso permite compreender por que a ênfase normativa, por exemplo, ampliação de jornada e diversificação curricular, somente se efetiva quando encontra condições político-pedagógicas e materiais nos contextos de prática, sob constante disputa e (re)interpretação.

No Brasil, Cury (2008) chama atenção para a necessidade de articular legislação, financiamento e gestão, sob pena de transformar avanços legais em meras intenções sem efetividade. Estudos sobre políticas de tempo integral também evidenciam limites estruturais recorrentes, como falta de infraestrutura adequada, insuficiência de formação docente e dificuldades de financiamento estável (Cavaliere, 2007; Moll, 2012). Dessa maneira, a análise documental de políticas municipais, como a de Jaboaão dos Guararapes, deve considerar não apenas o que está prescrito, mas também os desafios inerentes à materialização dessas propostas no cotidiano escolar.

### **Entre o local e o nacional: o caso de Jaboaão e o PETI**

A Política Municipal de Educação em Tempo Integral em Jaboatão dos Guararapes foi instituída pela Lei nº 849/2013, posteriormente incorporada ao Plano Municipal de Educação (2015–2024). Além do marco legal, destacam-se a Matriz Curricular das ETIs (2019) e o Referencial Curricular Municipal (2020), que expressam a intenção da política, articulando os componentes curriculares para consolidar um projeto pedagógico integrador e inovador.

Em nível nacional, o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), lançado em 2022 pelo Governo Federal, consolidou-se como a principal estratégia de expansão dessa modalidade, com previsão de financiamento via FNDE e alinhamento ao Novo PAC. Nesse sentido, o PETI retoma a Meta 6 do PNE (2014–2024), que previa a “oferta da 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”.

Dessa forma, a análise comparativa entre a formulação municipal e o PETI possibilita observar convergências, como a ampliação da jornada, a valorização do protagonismo estudantil e a diversificação curricular, mas também explicita desafios comuns, especialmente nas áreas de financiamento, infraestrutura e formação docente. Nesse diálogo, emerge uma compreensão mais ampla dos desafios e das perspectivas que permeiam a consolidação da educação integral no Brasil, o que se torna ainda mais evidente quando o olhar se volta para iniciativas locais.

## **Metodologia**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e documental, uma vez que se fundamenta na análise de textos normativos e orientadores constituídos no âmbito das políticas educacionais locais e nacionais. Nessa perspectiva, adota-se a abordagem qualitativa por priorizar a compreensão crítica das significações, dos motivos, das aspirações e dos valores atribuídos às políticas (Minayo, 2009).

De acordo com Marconi e Lakatos (2024, p. 46), a pesquisa documental, também denominada fontes primárias, consiste na análise de documentos em primeira mão, englobando materiais que “não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda

matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2016, p. 131).

Utilizou-se como fontes primárias de análise os seguintes documentos oficiais do município de Jaboatão dos Guararapes:

- (i) A Lei nº 849/2013, que institui o Programa de Escolas de Tempo Integral;
- (ii) O Plano Municipal de Educação (2015–2024), aprovado pela Lei nº 1.203/2015;
- (iii) A Matriz Curricular das ETIs (2019);
- (iv) O Referencial Curricular Municipal (2020).

Como fonte complementar, consideram-se as normativas nacionais referentes ao Programa Escola em Tempo Integral (PETI). De modo geral, o percurso metodológico assumiu três etapas interdependentes, consistindo primeiramente na leitura sistemática dos documentos triados, com a finalidade de identificar as diretrizes, objetivos e concepções subjacentes. Na sequência, definiu-se a categorização temática, organizada em três eixos analíticos:

- (i) Marco legal e político;
- (ii) Currículo e orientações pedagógicas;
- (iii) Convergências e divergências entre a formulação municipal e o PETI.

Por último, procedeu-se à síntese interpretativa, ancorada em referenciais da análise de políticas públicas (Ball, 1994) e da perspectiva crítica da educação integral (Moll, 2012; Cavaliere, 2007; Gadotti, 2009). Esse delineamento metodológico possibilitou a leitura crítica da conjuntura da política de Educação em Tempo Integral no município de Jaboatão dos Guararapes, enfatizando tanto os avanços normativos e curriculares quanto as perspectivas e os desafios na articulação com as diretrizes nacionais.

De modo a sintetizar o percurso metodológico, o Quadro 1 a seguir apresenta os objetivos específicos da investigação, os eixos analíticos definidos e os procedimentos adotados.

**Quadro 1** – Síntese metodológica da pesquisa documental

Objetivo de Análise	Eixo Analítico/Temático	Fonte Documental	Procedimentos Metodológicos
---------------------	-------------------------	------------------	-----------------------------

(i) Mapear o marco legal e político da ETI em Jaboatão.	Marco legal e político.	Programa ETI (Lei nº 849/2013); Plano Municipal de Educação (Lei nº 1.203/2015).	Leitura sistemática e análise de conteúdo das diretrizes e metas estabelecidas.
(ii) Analisar a Matriz Curricular (2019) e o Referencial Curricular (2020) como concepções pedagógicas da proposta; (iii) Identificar as perspectivas e os desafios na efetivação do modelo.	Currículo e orientações pedagógicas.	Matriz Curricular das ETIs (2019); Referencial Curricular Municipal (2020); Documentos normativos municipais (2013-2020).	Categorização temática em: carga horária, eixos pedagógicos e concepções de formação integral; análise interpretativa das condições normativas e pedagógicas
(iii) Identificar as perspectivas e os desafios na efetivação do modelo; (iv) Estabelecer convergências e divergências entre a formulação local e o PETI.	Convergências e divergências entre a formulação municipal e o PETI.	Documentos normativos municipais (2013-2020); Normativas do PETI (MEC/FNDE, 2022).	Análise comparativa: princípios, metas e estratégias; problematização de desafios estruturais e institucionais.

Fonte: elaboração do autor (2025)

Esse delineamento metodológico, sintetizado no Quadro 1, permitiu organizar a análise documental, articulando objetivos e fontes normativas e curriculares, bem como compreender avanços, confluências, divergências e desafios da conjuntura da política de Educação em Tempo Integral em Jaboatão dos Guararapes, em relação ao PETI.

### Análise e discussão dos dados

Os achados da análise documental foram organizados em três eixos analíticos principais: (i) marco legal e político; (ii) currículo e orientações pedagógicas; e (iii) convergências e divergências entre a formulação municipal e o PETI. Essa organização buscou, de maneira intencional, confrontar os documentos municipais de Jaboatão dos Guararapes, a saber: Lei nº 849/2013, Plano Municipal de Educação (2015-2024), Matriz Curricular (2019) e Referencial Curricular (2020), com as diretrizes nacionais expressas no PETI. Assim, o Quadro 2 apresenta de forma estruturada a síntese dos resultados obtidos, que serão discutidos em seguida.

Quadro 2 – Síntese dos Achados

Objetivos específicos	Fontes documentais	Achados centrais	Categorias/Eixos analíticos
-----------------------	--------------------	------------------	-----------------------------

(i) Mapear o marco legal e político da ETI em Jabotão.	Lei nº 849/2013; Plano Municipal de Educação – Lei nº 1.203/2015.	Lei 849/2013, art. 2º, I-II: permanência de 8 horas diárias, com mínimo de 7 horas em atividades pedagógicas; ampliação do currículo (cultura, esporte/lazer, direitos humanos, educação ambiental, investigação científica). PME 2015–2024 (Meta 6 e estratégias): oferta expandida de ETI, formação continuada e adequação de infraestrutura.	Eixo 1 – Marco legal e político.
(ii) Analisar a Matriz Curricular (2019) e o Referencial Curricular Municipal (2020).	Matriz Curricular das ETIs (2019); Referencial Curricular Municipal (2020).	Matriz 2019: 40 h/semana (anos iniciais) e 45 h/semana (anos finais); total anual de 1.600 h e 1.800 h, respectivamente. Previsão de componentes/eixos como Educação Ambiental, Protagonismo Juvenil, Ética e Cidadania e Pesquisa Orientada. Referencial Curricular (2020): orientação à integração de áreas, protagonismo estudantil e projetos interdisciplinares.	Eixo 2 – Currículo e orientações pedagógicas.
(iii) Identificar perspectivas e desafios na efetivação do modelo.	Conjunto dos documentos municipais (2013–2020).	Perspectivas: ampliação do tempo, diversificação de experiências e enfoque no protagonismo; Desafios: financiamento, infraestrutura e formação docente como condições para qualificar o tempo ampliado e garantir a integração curricular.	Eixo 2 – Currículo e orientações pedagógicas; Eixo 3 – Convergências e divergências com o PETI.
(iv) Estabelecer convergências e divergências entre a formulação local e o PETI.	Documentos municipais (2013–2020); PETI (MEC/FNDE, 2022).	Convergências: ampliação de jornada; diversificação curricular; foco em equidade/protagonismo; Divergências: capacidade de execução e sustentabilidade financeira (dependência do orçamento local), monitoramento pedagógico e governança intersetorial.	Eixo 3 – Convergências e divergências com o PETI.

Fonte: elaboração do autor (2025)

### Eixo 1 – Marco legal e político

A Lei nº 849/2013 representou o marco inicial da política municipal de Educação em Tempo Integral (ETI) em Jabotão dos Guararapes, posteriormente incorporada ao Plano Municipal de Educação (2015–2024), em sintonia com o Plano Nacional de Educação e sua Meta 6. Esse alinhamento evidencia a preocupação do município em inserir-se na sistemática educacional nacional de ampliação da jornada e de garantia do direito à formação integral.

Entretanto, como aponta Ball (1994), as políticas não se reduzem a textos legais; são atravessadas por disputas e reinterpretações. No caso de Jaboatão, confirma-se esse quadro: embora exista respaldo normativo, a efetivação prática depende de condições estruturais e de financiamento, muitas vezes fragilizadas no âmbito municipal.

Do ponto de vista normativo, a Lei nº 849/2013 estabelece a permanência de 8 horas diárias (com mínimo de 7 horas em atividades pedagógicas) e a ampliação do currículo para campos integradores (art. 2º, I-II). Já o PME 2015–2024 (Lei nº 1.203/2015) reforça a Meta 6 e estratégias de formação e infraestrutura. À luz do ciclo de políticas, Ball (1994) tais dispositivos compõem o contexto da produção de texto, mas sua tradução no contexto da prática é sempre disputada e não linear, pois “cada contexto envolve luta, compromisso e improvisação”.

## Eixo 2 – Currículo e orientações pedagógicas

A Matriz Curricular das ETIs (2019) e o Referencial Curricular Municipal (2020) expressam avanços ao propor uma organização pedagógica integradora, que valoriza o protagonismo estudantil e a articulação entre áreas do conhecimento, cultura, esporte e cidadania. Tais concepções dialogam com Sacristán (2000), ao compreender o currículo como prática social permeada por valores e disputas, e com Arroyo (2013), ao conceber o currículo como território de resistência e emancipação.

Também reverberam a pedagogia crítica de Freire (1996), ao superar a lógica bancária e propor um espaço de diálogo entre saberes. No entanto, como alertam Moll (2012) e Cavaliere (2007), ampliar a jornada não é sinônimo de garantir educação integral. É preciso assegurar que o tempo estendido seja qualificado por práticas inovadoras, contextualizadas e inclusivas. É sabido que a imbricação entre prescrição curricular e efetividade prática aparece como uma das fragilidades centrais da política, a ser enfrentada por meio de formação docente, gestão pedagógica do tempo e do espaço e infraestrutura pedagógica adequada.

Em termos organizativos, a Matriz Curricular ETI (2019) prevê 40 h/semana nos anos iniciais (1.600 h/ano) e 45 h/semana nos anos finais (1.800 h/ano), incluindo componentes como Educação Ambiental, Protagonismo Juvenil, Ética e Cidadania e Pesquisa Orientada. Por sua vez, o Referencial Curricular (2020) orienta a integração

entre áreas, o protagonismo estudantil e o trabalho por projetos, coerente com a noção de currículo como prática social e território em disputa (Sacristán, 2000; Arroyo, 2013). Conforme sintetiza Arroyo, “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola [...] o território mais cercado, mais normatizado” (Arroyo, 2013, p. 13).

Importa destacar a distinção conceitual entre tempo integral (ampliação da jornada) e educação integral (qualidade e intencionalidade formativa). Ampliar o tempo não garante, por si, experiências integradoras; é preciso convertê-lo em práticas interdisciplinares, contextualizadas e emancipadoras (Moll, 2012; Cavaliere, 2007; Freire, 1996). Nesse contexto, a BNCC afirma o compromisso com a “formação humana integral” e a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, reforçando a necessidade de alinhamento entre organizador curricular e condições pedagógicas.

### Eixo 3 – Convergências e divergências entre formulação municipal e o PETI

A análise comparativa com o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), lançado em 2022, evidencia convergências e divergências significativas. Entre os pontos de aproximação, destacam-se a ênfase na ampliação da jornada, a valorização do protagonismo estudantil e a proposta de diversificação curricular, reforçando o compromisso com a equidade. Contudo, emergem divergências importantes, a saber: enquanto o PETI conta com indução federativa e financiamento via FNDE, a política municipal depende majoritariamente da capacidade orçamentária local, o que limita a expansão.

Ademais, os mecanismos de acompanhamento e avaliação ainda se mostram incipientes, dificultando a consolidação de um modelo sustentável. À luz do ciclo de políticas de Ball (1994), nota-se que os contextos de influência e de texto normativo avançaram, mas os contextos da prática e dos resultados ainda carecem de maior consistência institucional.

Por fim, a comparação com o PETI (MEC/FNDE, 2022) explicita convergências de princípio, como ampliação de jornada, diversificação, protagonismo e divergências operacionais, quais sejam: a sustentabilidade financeira no plano municipal, a capacidade de execução, a formação docente e o acompanhamento pedagógico. No

marco do ciclo de políticas (Ball, 1994), vê-se que influência e texto avançaram, mas a densidade nos contextos de prática e efeitos depende de institucionalidade, monitoramento e governança intersetorial, entre educação, cultura, esporte, assistência, entre outros.

#### Síntese interpretativa

De modo geral, os resultados respondem às perguntas da pesquisa ao evidenciar que a política municipal de ETI em Jabotão materializa, em parte, as diretrizes legais e curriculares, mas sua efetivação encontra limites nas condições estruturais, de financiamento e de formação docente. Além disso, a comparação com o PETI explicita que, embora haja alinhamento conceitual, persistem divergências na sustentabilidade e na governança.

Nessa direção, o percurso analisado confirma o pressuposto teórico de que as políticas não se realizam de forma linear, mas são (re)contextualizadas nos diferentes contextos (Ball, 1994), constituindo um campo de desafios e perspectivas. Nesse sentido, a experiência de Jabotão oferece conquistas relevantes para compreender tanto as potencialidades quanto os desafios da consolidação da educação integral no Brasil. Pontua-se que o estudo é exclusivamente documental, sem observação de campo e sem entrevistas com gestores e docentes, por exemplo, não contemplando indicadores de acesso, permanência, aprendizagem, equidade, sustentabilidade do programa, entre outros.

#### Considerações Finais

A análise da política municipal de Educação em Tempo Integral (ETI) em Jabotão dos Guararapes, articulada às diretrizes nacionais do Programa Escola em Tempo Integral (PETI), evidencia um movimento complexo de formulação normativa, tradução curricular e reinterpretação pedagógica. Nessa perspectiva, os documentos analisados: a Lei nº 849/2013, o Plano Municipal de Educação (2015–2024), a Matriz Curricular (2019) e o Referencial Curricular (2020), expressam avanços relevantes na institucionalização do modelo, evidenciando alinhamentos com as diretrizes nacionais

no que se refere à ampliação da jornada escolar, à diversificação curricular e ao protagonismo estudantil.

Todavia, o estudo também mostra que a efetividade dessa política encontra limites significativos relacionados a financiamento, infraestrutura e formação docente. Tais fragilidades reforçam a tese de que o êxito da educação integral não se restringe à existência de marcos normativos e curriculares, mas depende de condições político-pedagógicas concretas que sustentem a prática nos contextos escolares.

Ao comparar a experiência municipal com o PETI, torna-se evidente a presença de convergências importantes, mas também de desafios decorrentes da desigual capacidade de implementação entre os âmbitos federal e local. Nesse sentido, o ciclo de políticas de Ball (1994) oferece um referencial fecundo para compreender a distância entre prescrição e prática, bem como os processos de reinterpretação e disputa que marcam a política educacional.

Dessa maneira, sugerem-se a outros estudos percursos metodológicos que se sustentem em: (i) entrevistas e grupos focais para trazer à luz (re)interpretações no contexto da prática; (ii) observações de tempos e espaços pedagógicos; (iii) análise de indicadores, como acesso, permanência, aprendizagem e equidade, entre outros; (iv) avaliação da formação docente e da governança intersetorial; e (v) estudos de custo-aluno para a sustentabilidade da ETI.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da educação integral em Jaboatão, e no Brasil, exige não apenas marcos legais consistentes, mas sobretudo a construção de uma organização institucional que garanta sustentabilidade financeira, gestão democrática, valorização profissional e práticas curriculares emancipadoras. Dessa maneira, mais do que ampliar o tempo escolar, trata-se de ressignificar a escola como espaço de formação integral, cidadã e inclusiva, capaz de dialogar com as realidades e diversidades sociais.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Escola em Tempo Integral (PETI): diretrizes gerais**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306>. Acesso em: 18 ago. 2025.

EDITOR, O. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 13, p. 61–77, 1991. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8621>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

JABOATÃO DOS GUARARAPES (Município). **Lei nº 1.203, de 18 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (2015–2024) e dá outras providências. Jaboatão dos Guararapes, PE, 2015. Disponível em: [https://educacao.jaboatao.pe.gov.br/pdf/documentos/10-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-Lei-1203-15\\_Lei-626-11-1.pdf](https://educacao.jaboatao.pe.gov.br/pdf/documentos/10-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-Lei-1203-15_Lei-626-11-1.pdf). Acesso em: 16 ago. 2025.

JABOATÃO DOS GUARARAPES (Município). **Lei nº 849, de 24 de maio de 2013**. Institui o Programa de Escolas de Tempo Integral no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município, Jaboatão dos Guararapes, PE, 2013. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pe/j/jaboatao-dos-guararapes/lei-ordinaria/2013/85/849/lei-ordinaria-n-849-2013-cria-o-programa-de-escolas-de-tempo-integral-no-ambito-do-municipio-do-jaboatao-dos-guararapes-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 ago. 2025.

JABOATÃO DOS GUARARAPES (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral**. Jaboatão dos Guararapes, PE: SME, 2019. Disponível em: <https://diariooficial.jaboatao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/MATRIZ-ETI-REFORMULADA-2019.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

JABOATÃO DOS GUARARAPES (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal**. Jaboatão dos Guararapes, PE: SME, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MFqvdMhbDaOMRjG7QvvjNdmc9jZWNbNt/view?pli=1>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pSndCJvcPXTgYhbdd8ttRXs/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

NOTA - Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

Submitted on: 28/12/2025

Accepted on: 12/02/2026

Published on: 27/03/2026