

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: CURRÍCULO EM DEBATE

Ingrid Barbosa¹
Ytalo Lima²
Cibele Maria Lima Rodrigues³

RESUMO

O artigo discute a concepção curricular que está presente no Programa das Escolas de Referência de Pernambuco, cujo objetivo é a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral. Ele abrange cerca de 40% (463) escolas da rede estadual. Como recurso metodológico foi realizado o levantamento bibliográfico que culminou na identificação e análise de doze trabalhos acadêmicos (teses e dissertações). Fizemos uma classificação que distingue entre perspectivas otimistas (funcionalistas e da teoria do capital humano) e abordagens críticas (marxistas). No primeiro grupo, elogiam o Programa pela gestão de resultados e por desenvolver competências dos indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho, seguindo uma cultura empresarial. Por outro lado, os trabalhos marxistas apontam as contradições de uma formação que se diz integral, mas se restringe a contribuir com a reprodução do capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação. Escola em tempo integral. Ensino Médio. Pernambuco.*

¹ ORCID: 0000-0002-3025-0815 - Filiação: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² ORCID: 0000-0001-6552-9835 - Filiação: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

FULL-TIME SCHOOLS IN PERNAMBUCO: CURRICULUM IN DEBATE

ABSTRACT

The article discusses the curricular concept that is present in the Program called Reference School from the state of Pernambuco, whose objective is the implementation of full-time high schools. It covers about 40% (463) of the public schools in the state. For this analysis we used a methodological resource, a bibliographic research was carried out, which culminated in the identification of twelve academic works (theses and dissertations). We classified between optimistic perspectives (based on functionalist and human capital theory) and critical approaches (marxists). The first group praised the Program: the management of results and the developing the skills of individuals to enter the job market, following a corporate culture. On the other hand, Marxist works point out the contradictions of a formation that claims to be integral, but restricts itself to contributing to the reproduction of capitalism.

KEYWORDS: *Education. Full-time school. High school. Pernambuco.*

ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN PERNAMBUCO: CURRÍCULO EN DEBATE

RESUMEN

El artículo discute el concepto curricular que está presente en el Programa de las Escuelas de Referencia de Pernambuco, cuyo objetivo es la implementación de escuelas secundarias de tiempo completo. El cubre cerca del 40% (463) escuelas de la red estatal. Como recurso metodológico se realizó un levantamiento bibliográfico, que culminó con la identificación y análisis de doce trabajos académicos (tesis y disertaciones). Hicimos una clasificación, que distingue entre perspectivas optimistas (teoría funcionalista y del capital humano) y enfoques críticos (marxistas). El grupo de los primeros trabajos elogian al Programa por el uso de la gestión de resultados y por desarrollar las habilidades de las personas para insertarse en el mercado laboral, siguiendo una cultura corporativa. Por otra parte, las obras marxistas señalan las contradicciones de una formación que se pretende integral, pero se restringe a contribuir a la reproducción del capitalismo.

PALABRAS CLAVE: *Educación. Escuela de tiempo completo. Escuela secundaria. Pernambuco.*

1 INTRODUÇÃO

A educação com jornada em tempo integral não se sedimentou como uma política de Estado nas escolas públicas brasileiras. Somente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) indicou sua implantação de forma paulatina para o Ensino Fundamental. Mesmo a meta 6, contida no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) não se propôs a universalizar a jornada ampliada, mas teve como alvo atingir a metade das escolas (ao menos, 25% dos alunos da educação básica).

No âmbito federal, programas de incentivo foram criados no governo Lula, sobretudo, a partir de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação, que se tornou um marco nas políticas educacionais no país, pela sua concepção sistêmica por abranger ações da educação infantil até a pós-graduação (CARVALHO, 2012; SAVIANI, 2007). No bojo do PDE estavam programas do modelo de escolas em tempo integral, como o Programa Mais Educação voltado para o ensino fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) para o ensino médio (cf. MOLL, 2012).

No entanto, os respectivos programas foram descontinuados após o golpe que, formalmente, foi um processo de impeachment, como analisam Barbosa e Rodrigues (2020). Ao longo do governo de Michel Temer (2016/2018), a jornada em tempo integral foi pautada em concepção curricular diferente. Como o que ocorre com o Programa Novo Mais Educação e com a Reforma do Ensino Médio (que amplia a jornada escolar, aumenta a carga horária de Português e Matemática e reduz a carga das demais disciplinas) ambos os programas estão vinculados a resultados nas provas padronizadas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atendendo sobretudo aos interesses do Banco Mundial. As avaliações têm encantado governos de direita e de esquerda como um fetiche baseado na lógica da concorrência e isso tem sido imposto pela OCDE a nível global (NORMAND, 2020; BALL, 2001). Por essa razão, tornou-se central na discussão das políticas curriculares que vinculam o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) que é uma avaliação proposta pela OCDE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (VILLANI, OLIVEIRA, 2018).

Assim, coloca-se como relevante o debate em torno das políticas curriculares e das concepções de educação que orientam a ampliação do tempo na escola. Como nos alerta Miguel Arroyo (2012), cresceu nossa consciência de que o direito à educação deve incluir mais tempo na escola e, ao mesmo tempo, inclui reorganizar os tempos e espaços da escola para oferecer uma formação integral. Nesse ínterim, incide o “desentendimento” sobre o que vem a ser uma “formação integral”, como diria Jacques

Rancière (1996), as disputas em torno de um significante e suas várias interpretações são constitutivas da política.

A partir de diferentes concepções, o início do século XXI é marcado por diferentes iniciativas de programas que propõem o aumento do tempo escolar. A partir da indução do governo federal (governo Lula), multiplicaram-se iniciativas de governos estaduais e municipais que criaram programas – alguns com recursos provenientes também do Banco Mundial. Como é o caso do estado de Pernambuco em relação ao ensino médio com a criação do Programa das Escolas de Referência (EREM), em 2008, por meio da Lei complementar de nº 125/2008 (MORAES, 2013).

Entretanto, mais do que celebrar a implantação dessas escolas, questionam-se os seus limites e, entre outras coisas, a concepção curricular que está sendo implantada. Nos documentos, estão destacados os princípios de uma educação “integral” que inclui: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. O programa estabelece ainda eixos de planejamento e execução voltada para a formação dos discentes e docentes (DUTRA; SOUZA, 2020).

Sua atuação e aplicação resultou na formação de interpretações distintas quanto aos seus reais objetivos e possíveis impactos na educação básica. Sob a luz de correntes teóricas diversas, leituras foram realizadas com pontos de convergências e divergências, baseadas na análise da realidade promovida pelos indivíduos. A partir disso, leituras emergindo como tentativa de desvendar e explicar a realidade construída e as instituições fomentadas. Esse cenário possibilita a formação de perspectivas plurais que ganham corpo na produção de trabalhos acadêmicos que se estruturam a partir de metodologias e marcos teóricos a fim de desenvolver uma compreensão sobre a aplicação das políticas públicas educacionais.

Esse debate também nos permite localizar qual enfoque teórico e prático vem sendo assumido pelas produções educacionais a nível nacional e internacional, como a expressão do campo da administração nos Estados Unidos da América, a sociologia da educação no Reino Unido e o status epistemológico atribuído a América Latina frente a imersão no planejamento no cenário de política e da administração da educação (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011). O delineamento desse quadro nos permite identificar a ideologia e os interesses que estão em voga e quais práticas tem se efetivado nas políticas públicas educacionais.

Nesse diapasão, realizamos um levantamento de trabalhos acadêmicos que tratam especificamente dessa temática no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os dados reunidos foram analisados à luz da metapesquisa proposta por César Tello e Jefferson

Mainardes (2015), com o intento de observar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas em torno dessa política curricular, que nos permitisse uma análise e melhor compreensão dela (MAINARDES, 2017; BALL, 2006).

Portanto, buscamos neste trabalho compreender as políticas estaduais para o ensino médio em Pernambuco, a partir da literatura existente. Como também, realizar um levantamento dos trabalhos acadêmicos que tratam das políticas educacionais para o ensino médio em Pernambuco e, por fim, analisar e discutir sobre as perspectivas epistemológicas das produções encontradas no levantamento de dados.

2 LEVANTAMENTO DE DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de reunir dados que embasassem nosso estudo, resolvemos fazer um levantamento das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado, que abordssem o tema de nossa pesquisa. Diante disso, utilizamos o Banco Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por concentrar a maioria das produções acadêmicas do Brasil. Com a finalidade de identificar somente trabalhos pertinentes a nosso estudo, delimitamos as seguintes palavras-chaves: ensino médio, ensino integral, educação integral e escola em Pernambuco. Ao todo, encontramos 12 trabalhos, sendo 11 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, publicados entre os anos de 2013 a 2020.

No que tange aos aportes metodológicos das produções encontradas, identificamos que os autores e as autoras se utilizaram, sobretudo, da realização de entrevistas semiestruturadas e da análise documental. Vejamos na tabela (1), a seguir, em números o quantitativo de técnicas e métodos utilizados nas dissertações e teses que analisamos.

Tabela 1 – metodologias dos trabalhos identificados

Método	Quantidade
Estudo de caso	3
Entrevista semiestruturada	6
Aplicação de questionário	1
Análise documental	9
Propensity Score Matching	1

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (elaboração própria)

Com relação ao estudo de caso e a Propensity Score Matching, cabe destacar que o primeiro corresponde ao estudo minucioso e sistemático de um fenômeno produzido na realidade (FREITAS e JABBOUR, 2011) e o segundo representa o uso de análise estatística para estimar o efeito da problemática analisada (FERNANDES, 2018). As demais técnicas, como sabemos são bastante utilizadas e cremos, não ser necessário discorrer a respeito. Ainda sobre o conteúdo exposto na tabela (1), é importante ressaltar conforme os dados da tabela (2) a seguir, que metade das produções correspondem à área de educação.

Tabela 2 – áreas de pós graduação relacionadas às dissertações

Área	Quantidade
Pós-graduação em Educação	6
Pós-graduação em Economia	1
Pós-graduação em Administração	1
Pós-graduação em Gestão Pública	4

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (elaboração própria)

Baseando-se na metapesquisa (MAINARDES, 2016; 2017) buscamos verificar a construção de perspectivas epistemológicas, posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico das produções levantadas. Aplicando também o princípio da epistemologia que corresponde a uma harmonização da epistemologia e da metodologia, compondo uma relação entre teoria e dados. Partindo da pesquisa observamos a utilização consciente e reflexiva do aporte teórico, estabelecendo uma análise classificatória dentro da teorização desenvolvida pelos autores/as.

Distinguindo-se diretamente dos estudos de revisão de literatura, estados da arte ou estado do conhecimento, a metapesquisa não se propõe a demonstrar resultados entre as pesquisas ou sintetizar suas contribuições ou conclusões. Assim como não se tem a intenção de verificar como a pesquisa de uma temática específica vem evoluindo ao longo do tempo, como se faz no estado do conhecimento.

Dentro das categorias da metapesquisa correspondente a perspectiva epistemológica, temos a classificação da “teorização combinada”, que atua como um conjunto de diferentes perspectivas teóricas e diferentes autores. Ela representa a construção de uma epistemologia pluralista no campo da política educacional de atuação complexa e demanda alto nível de reflexividade. Considerando que a combinação realizada a partir de uma justificativa e com consciência epistemológica que está na base das teorias, ideias ou conceitos que estão sendo combinados. E a “teorização adicionada” corresponde a seleção aleatória das teorias, conceitos e ideais produzindo um encontro de articulações teóricas (MAINARDES; TELLO, 2016).

Cabe destacar que os respectivos apontamentos sobre os trabalhos analisados não apagam a trajetória dos pesquisadores/ras, ao considerar que a constituição da pesquisa vem através das suas idiossincrasias, em termos de leitura, experiências de pesquisa e profissionais, dentre outras. Acumuladas ao longo da vida, que influenciam diretamente nas escolhas teóricas e nos caminhos interpretativos propostos por eles/as. Todavia, a cosmovisão quando refletida nos textos deve vir acompanhada da vigilância epistemológica e da coerência reflexiva a fim de não tornar a construção do trabalho produto de uma exposição superficial ou contraditória. Tendo em vista que a posição epistemológica representa a visão particular dos autores sobre a realidade, norteando seus objetos e posicionamento analítico-conceitual (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011).

Porquanto, a aplicação da metapesquisa ocorreu a partir de uma leitura criteriosa que identificou a coesão entre o marco teórico, a metodologia e os argumentos utilizados nos trabalhos. Como recorte de análise nos concentramos nos resumos, em conjunto com capítulos específicos, as referências bibliográficas e as considerações finais. As perspectivas epistemológicas foram identificadas a partir da identificação dos autores e argumentos centrais.

Ademais, destacamos que o campo da política educacional se encontra em expansão, com a constante produção de interpretações e análises de suas aplicabilidades refletida na elaboração dos trabalhos acadêmicos. De modo geral, as pesquisas sobre políticas educacionais são classificadas em três níveis de análise. No primeiro nível estariam as produções que abordam as políticas educacionais e os programas relacionados aos eventos. Já no segundo nível estão as pesquisas que tem por objetivo identificar os mecanismos, regularidades e as lógicas de intervenção na educação, e por fim, o terceiro nível que corresponde às pesquisas que conseguem abarcar os processos e as estruturas, aprofundando conceitos e interpretações teóricas (TELLO E MAINARDES, 2015).

Esse campo de pesquisa coloca em destaque a vigilância epistemológica, chamada também de vigilância intelectual, que exige do autor/a um diálogo coeso entre a escolha metodológica e teórica, em conjunto com uma delimitação explícita dos objetos e sujeitos investigados. Diante disso, cabe ressaltar que “[...] a vigilância epistemológica em pesquisas no campo da política educativa é entendida como aquela prática atitudinal do pesquisador que deve estar sempre presente para sustentar uma reflexividade epistemológica no processo de investigação” (TELLO, 2012, p. 62, tradução nossa)¹.

¹ “Así, la vigilancia epistemológica en la investigación en el campo de la política educativa la entendemos como aquella práctica atitudinal por parte del investigador que debe estar siempre presente para sostener una reflexividad epistemológica en el proceso de investigación” (TELLO, 2012, p. 62).

A vigilância epistemológica representa um caminho central para a construção explícita do aporte teórico-metodológico, evitando a produção superficial da epistemologia. Assim sendo, os autores apontam que o campo das políticas educacionais vem se desenvolvendo como um campo conceitual e teórico estabelecido a partir de um esquema analítico, levando centralmente em consideração o processo consciente e reflexivo da teoria a partir da análise, compreensão e descrição (MAINARDES, 2017; BALL, 2006).

Esses pressupostos resultaram na elaboração da metapesquisa, que consiste na análise sistemática dos textos com foco nas seguintes categorias: perspectiva epistemológica, que corresponde a perspectiva teórica que o autor utiliza na investigação, o posicionamento epistemológico, que está vinculado ao posicionamento político do pesquisador/a dentro das perspectivas analítica, crítica analítica, empirista, crítica-normativa, crítica-radical e culturalista. O enfoque epistemológico diz respeito à metodologia utilizada pelo pesquisador/a relacionando a perspectiva e o posicionamento, abarcando desse modo, todos os níveis de elaboração de um argumento científico produzido sobre as políticas educacionais (MAINARDES e TELLO, 2016). Procura-se então, observar nos trabalhos a consistência metodológica e conceitual, em conjunto com uma relação coerente entre teoria, técnica e análise de dados.

No campo das epistemologias os autores também apontam a distinção entre *epistemologias profundas e epistemologias de superfícies* (MAINARDES, 2017). A primeira preocupa-se com as relações entre conceptualização, desenho, condução da pesquisa e interpretação. Já a segunda corresponde à explicação e problematização dos pressupostos teóricos empregados, bem como as bases discursivas ou econômicas estruturais profundas que estão sendo utilizadas para compreender o objeto em investigação.

O esforço da produção de um campo de estudo das produções das políticas educacionais nos remete a possibilidade não só de aperfeiçoamento do campo da ciência e da prática, mas nos permite a identificação de estruturas de poder e ideologias vigentes considerando os seus diferentes agentes (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011). O que torna latente uma reflexão crítica não só do modelo de produção da força de trabalho como a hegemonia de discursos que se personificam na implementação de estruturas educacionais como modelos de escolas, bases curriculares e sistema de avaliações de influência internacional. Que se colocam como novos mecanismos de 'governamentalidade' da educação, no campo da potencialização dos resultados e das competências (NORMAND, 2020; VILLANI e OLIVEIRA, 2018).

Baseado no que foi exposto, o presente diagnóstico nos traz os diferentes debates produzidos no estado de Pernambuco acerca das produções teóricas sobre as políticas educacionais, especificamente sobre o programa voltado para Escolas de

Tempo Integral (denominadas de Escolas de Referência do Ensino Médio - EREM), verificando, por meio da metapesquisa, a consistência e coerência epistemológica dos trabalhos produzidos no âmbito acadêmico.

Com base nas análises e no aporte metodológico que utilizamos foram identificadas quatro perspectivas epistemológicas correspondentes ao quantitativo de trabalhos encontrados, como podemos observar na tabela (3) abaixo.

Tabela 3 – perspectivas epistemológicas das dissertações

Perspectiva epistemológica	Quantidade
Funcionalista	1
Marxista	6
Capital Humano	2
Ecletismo	3

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (elaboração própria)

Como podemos observar na tabela (3), metade das produções que encontramos no levantamento dos dados, foram constituídas a partir da perspectiva marxista, seguida pelo ecletismo, teoria do capital humano e a funcionalista. Com relação aos marcos epistemológicos e os programas de pós-graduações, podemos constatar, conforme o quadro (1) a seguir, que a área de educação se destacou na abordagem marxista.

Quadro 1 – relação entre perspectivas epistemológicas e pós-graduação

Perspectiva epistemológica	Área do programa de pós-graduação
Funcionalista	Gestão em Organizações Aprendentes
Marxista	Educação
Marxista	Educação
Marxista	Educação
Marxista	Educação
Marxista	Educação
Marxista	Educação
Teoria do Capital Humano	Economia
Teoria do Capital Humano	Administração
Ecletismo	Gestão Pública
Ecletismo	Gestão Pública
Ecletismo	Gestão Pública

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (elaboração própria)

Com base nas informações expostas no quadro (1), podemos inferir que as produções voltadas à discussão sobre a área educacional, adotam uma abordagem mais crítica, utilizando-se das teorias e pressupostos marxistas. Também podemos notar, que as áreas relacionadas a administração e a gestão pública adotam perspectivas que se contrapõem ou divergem do marxismo, como também estão mais próximas das perspectivas mais alinhadas às teorias capitalistas. Por isso, antes de passarmos para a apresentação do Programa das Escolas de Tempo Integral em Pernambuco, iremos discorrer de modo breve sobre as características de cada uma dessas perspectivas epistemológicas apresentadas na tabela (3), a fim de compreender os interesses manifestados por cada uma delas.

A perspectiva epistemológica marxista se caracteriza como derivação dos estudos da economia política desenvolvidos por Karl Marx (2006), analisando a realidade a partir das transformações das estruturas sociais, a ideologia e as contradições que compõem a essência do modo de produção capitalista. Sua leitura e compreensão parte da materialidade que se transforma por meio do trabalho, contrapondo-se ao idealismo filosófico, parte da premissa de que a dinâmica social se dá no plano objetivo por onde se forma a consciência (LESSA e TONET, 2011). Todavia, essa realidade se desenvolve no plano da dialética que se dá na relação entre transformação e manutenção da realidade em conjunto com o movimento das ideias, levando em consideração a relação direta com a natureza em conjunto com os processos de transformação histórica (TEIXEIRA, 2017).

Já as Teorias do Capital Humano surgem em 1960 com o argumento da educação como um investimento que reflete no desenvolvimento da economia. Vista como cativante pelos modelos neoliberais, os indivíduos são como um potencial a ser explorado a partir do aprimoramento das suas capacidades individuais (GILLES, 2015). Entre os pais fundadores da teoria está Theodore Schultz (1962) que construiu uma relação direta entre o investimento na educação e a concentração no investimento econômico trazendo para o campo da política o aprimoramento das capacidades como um desenvolvimento das capacidades produtivas.

Schutz também aponta que a construção do capital humano perpassa aspectos como a saúde, o treinamento, a educação formal, programas de estudos e imigração. Desenvolvendo a partir disso uma relação entre a execução do trabalho produtivo, o aumento das despesas, aumento da capacitação e aumento do valor da produtividade que resulta em uma taxa de rendimento produtivo. Desse modo, o investimento na educação corresponderia a uma elevação nos salários, desse modo, atuando como uma recompensa refletida na renda dos indivíduos. Assim como, o investimento do indivíduo representa o aprimoramento da sua capacidade, isso também lhe proporciona

uma ampliação no raio das escolhas e o processo educativo ocupa um lugar de aperfeiçoamento dos sujeitos. Gary Becker também atuou como teórico central dessa teoria, sua argumentação gravita no campo mais individualista, colocando sobre o indivíduo a responsabilidade central da tomada de decisão e o papel de investir ou não em aperfeiçoar-se a partir dos seus próprios interesses (SAUL, 2004).

Por sua vez, a configuração conceitual do Ecletismo corresponde ao uso aleatório de ideias e conceitos para compor um quadro argumentativo, utilizando de um conjunto de perspectivas epistemológicas que possam sustentar o posicionamento epistemológico. O Ecletismo está vinculado a estratégia adicionada que dificulta a identificação do marco teórico devido a utilização de um conjunto de abordagens teóricas (MAINARDES, 2017).

Quanto à perspectiva funcionalista, ela se dá no desenvolvimento teórico de Durkheim (1858-1917), que compara as instituições sociais como órgãos que alimentam a coesão social. Assim como coloca às ações dentro de uma finalidade cujo resultado garante a manutenção de uma ordem (MARTINS, 2006). Autores como Herbert Spencer, Robert Merton e Talcott Parsons também construíram a linha teórica funcionalista. Argumentando que a base estrutural é tendência social de manutenção que é latente nas funções produzidas pela ação dos próprios indivíduos sociais (COLLIN, 2009).

Por fim, cabe destacar que a utilização dessas perspectivas epistemológicas parte sobretudo dos interesses, dos lugares sociais e das reflexões que os pesquisadores/as almejam em seus trabalhos. Portanto, não é de nosso interesse aprofundá-las nesse texto, mas evidenciar suas aplicações nas produções acadêmicas no que tange a temática das políticas educacionais. A seguir trataremos do Programa das Escolas de Referência, adotado pelo estado de Pernambuco.

3 O PROGRAMA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM PERNAMBUCO

O Estado de Pernambuco assumiu a Educação Integral como política pública no ano de 2008, com a publicação da Lei Complementar nº 125, no governo de Eduardo Campos. Por essa lei, a criação do Programa de Educação Integral teve como objetivo “o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2008, p. 3).

O marco legal em tela, que designou como Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) as unidades de ensino vinculadas ao programa, apontou como finalidades, por exemplo, a sistematização e difusão de inovações pedagógicas e gerenciais;

o oferecimento de atividades que influenciam tanto o processo de aprendizagem quanto o enriquecimento cultural; a consolidação do modelo de gestão para resultados por meio do aprimoramento de três instrumentos gerenciais (planejamento, acompanhamento e avaliação) e o estímulo à participação coletiva da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico (PERNAMBUCO, 2008).

Essa política de educação integral da rede estadual foi executada, inicialmente, em 51 escolas, sendo 33 em jornada integral (45 horas semanais) e 18 em jornada semi-integral (35 horas semanais). Em 2016, o programa estava acontecendo em 300 Escolas de Referência em Ensino Médio, no ano de 2020 contabilizou-se 366 escolas de educação integral em todo o estado de Pernambuco, que correspondem a 40% do total das escolas estaduais.

Atualmente, segundo os dados que constam na página virtual da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o Estado tem o total de 463 escolas de tempo integral no ensino médio – somando as Escolas de Referências e as Escolas Técnicas. Em 2021, foi feita a matrícula de mais de 200 mil estudantes, alcançando 65% das vagas ofertadas no primeiro ano desta etapa de ensino. Atualmente, o estado de Pernambuco, tem a maior rede do país de escolas em tempo integral nesta etapa de ensino, com uma porcentagem 62% em relação a outros Estados. Superando a meta de 50% estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para 2024 (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2020).

No início da sua implantação, com recursos do empréstimo do Banco Mundial e do Programa Ensino Médio Inovador (do governo federal), foi possível realizar reformas para o funcionamento do programa, tais como construção de quadras cobertas e melhoria das condições estruturais das unidades escolares. Por outro lado, o Banco Mundial exigiu como contrapartida a melhoria nos resultados nas provas padronizadas – do IDEB e do PISA.

É preciso ressaltar que o referido programa está inserido em uma política mais ampla de gerencialismo, criada pelo então governador de Pernambuco à época, Eduardo Campos. Essa política foi inspirada no que já existia em Minas Gerais (criado pelo governador Aécio Neves), inclusive com a contratação da mesma consultoria². A política incluiu a criação de um Sistema Estadual de Avaliações, o SAEPE, nos moldes das avaliações propostas pela OCDE e seguidas pelo governo brasileiro por meio de uma política de avaliações. Incluiu também a oferta de um bônus para as escolas que atingissem as metas, bem como, um sistema de controle desses resultados, ao

² Não por acaso, a consultoria também atuou no Ministério da Educação para direcionar o Programa Novo Mais Educação para servir aos resultados das provas (BARBOSA; RODRIGUES, 2020).

longo do ano. Para as Escolas de Tempo Integral foi criado um sistema de incentivos específicos, que incluiu a dedicação exclusiva de docentes e gestores com oferta de uma gratificação, que não é incorporada ao salário e que não é repassada em caso de licenças para tratamento de saúde.

Paulo Dutra (2013), que foi gestor do programa³ e desenvolveu estudos sobre ele no âmbito da sua formação acadêmica, argumenta sobre a ligação entre o ensino propedêutico e a formação profissional. Ainda de acordo com Dutra (2014), a Política de Educação Integral de Pernambuco para o Ensino Médio prioriza a filosofia pedagógica de educação interdimensional que defende a proposta de uma educação sustentada na vivência de valores e busca “trabalhar com o educando compreendendo a integralidade e a complexidade de sua humanidade” (DUTRA, 2014, p. 46). Com relação a essa filosofia, o autor discorre sobre o desenvolvimento humano baseado nos princípios de racionalidade, afetividade, espiritualidade e corporeidade (DUTRA, 2014).

Além desse direcionamento, o programa das Escolas de Referência adotou o referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR), tendo como base a gestão por resultados e o planejamento estratégico, que é trabalhado juntamente com a noção de formação permanente, correspondente à perspectiva do aperfeiçoamento contínuo (DUTRA, 2014). A TEAR tem como referências as concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e os quatro Pilares da Educação, propostos por Jacques Delors em relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ou seja, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer. Pontua-se que, para a TEO, “[...] pessoas, negócios e comunicação constituem os princípios fundamentais de uma organização: as pessoas criam o ciclo virtuoso; o negócio converge para a parceria baseada na confiança; a comunicação, o foco principal de todos” (LIMA, 2009, p. 35).

Em linhas gerais, Ivaneide Lima (2009, p. 14) explica que o papel da TEAR é “[...] contribuir na construção de uma escola, com capacidade de preparar líderes e liderados para assumirem postura empresarial”. Ainda segundo ela, a TEAR é uma concepção sustentadora do trabalho das escolas, é trabalhada como “[...] uma ferramenta de planejamento estratégico, que parte da identificação dos focos de ineficiência, suas causas e efeitos e que é voltada para os que exercem papel de liderança, responsáveis pela formação de novos líderes e pela cultura organizacional” (LIMA, 2009, p. 31).

De uma forma geral, os currículos das Escolas de Tempo Integral estão permeados por uma lógica empresarial, de valores que favorecem a competição, a formação para o trabalho (numa perspectiva capitalista e neoliberal). Esse movimento é global e

³ Atualmente é deputado estadual pelo mesmo partido do governador.

se insere no que Stephen Ball (2001; 2005; 2010) caracteriza como a cultura da performatividade – no sentido de inculcar valores de competição (performance). Além disso, essa forma de inculcar o ideário empresarial, configura-se também como um processo de privatização endógena, conforme apontam Ball e Youdell (2008).

3.1 DIFERENTES VISÕES SOBRE O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO

Naturalmente, essa concepção de currículo pode ser analisada de diferentes prismas. Em nossa pesquisa bibliográfica, com exceção da dissertação de Paulo Dutra, foram analisados 11 trabalhos acadêmicos. Em linhas gerais, distinguimos entre uma perspectiva “otimista” (com base em teorias funcionalistas) e uma perspectiva crítica (nos estudos marxistas). A questão analisada foi como os trabalhos interpretam o currículo das Escolas de Tempo Integral, considerando o modelo proposto de formação e implementação do programa.

3.1.1 As interpretações “otimistas”

Existe um conjunto de trabalhos que rotulamos como “otimistas” por apontarem os pontos positivos do programa, a partir de uma postura epistemológica que defende os pressupostos do capitalismo. Dentre os trabalhos analisados foram identificados dois trabalhos, a dissertação na área de economia de Diego P. Fernandes (2018) e a dissertação no campo de administração de Maria do Socorro Santos (2015) que usam a perspectiva epistemológica da teoria do capital humano que está em consonância com os pressupostos do currículo das escolas de referência, anteriormente apontados com as siglas TEAR e TEO (DUTRA, 2014).

É importante reafirmar que o campo das teorias do capital humano tem início com a formulação feita por Schultz, nos anos 1960, cujo argumento central é de que investimentos em educação contribuem para o aprimoramento de aptidões e habilidades (inatas) dos indivíduos e, conseqüentemente, para os tornarem mais produtivos. Assim, o aumento de capital investido nessa área contribuirá nas taxas de produtividade e crescimento econômico dos países (SAUL, 2004).

Seguindo essa perspectiva, os autores (FERNANDES, 2018; SANTOS, 2015) analisam que o currículo das Escolas de Referência, ao tomarem a preparação para o mercado de trabalho como um dos pilares, assumiram o papel de ferramenta potencializadora do desempenho profissional, da mobilidade social e, conseqüentemente,

do desenvolvimento econômico. Esses autores apontam como positivo o fato de haver uma aposta no que chamam de promoção das capacidades dos estudantes, por meio de habilidades que possam dar suporte no desempenho de uma atividade laboral específica.

Também exaltam o fato de haver um investimento no chamado “projeto de vida” que faz com que os estudantes reflitam sobre seu lugar no mercado de trabalho, que pode contribuir no atendimento das demandas desse mesmo mercado, aumentando sua produtividade e rendimento (conceitos centrais nessa teoria), conforme aponta Maria S. Conceição (2017), em sua dissertação na área de Gestão de Organização Aprendentes. A formação para o trabalho é mais enfatizada nas Escolas Técnicas de Tempo Integral (as chamadas ETEs), mas também aparece no currículo das EREMs. Em ambas, essa prática se materializa na parceria com empresas privadas.

Assim como, avaliam positivamente a visão empresarial que vem cada vez mais permeando a área da educação por meio da gestão por resultados, colocando também o gestor como um agente central na organização dessa demanda em conjunto com a responsabilização do professor atribuindo-o o papel de expor as potencialidades dos estudantes.

Seguindo a teoria utilizada, os autores consideram que o currículo deve ser organizado em função das avaliações padronizadas (do sistema de avaliação do Estado e do Brasil) e, sobretudo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que possibilita o acesso aos cursos de graduação (que geram a mão-de-obra qualificada). Assim, a educação (em tempo integral) deve ser organizada como instrumento de preparação para as etapas de formação que os estudantes vão enfrentar enquanto futuros trabalhadores – em termos da dinâmica escolar e do currículo em seu sentido mais estrito. A ênfase na preparação em ensino de português e matemática está corretamente aplicada para servir a esses propósitos – potencializar a “qualificação”.

Assim, a análise toma a perspectiva neoliberal como modelo no qual os indivíduos são como um potencial a ser explorado a partir do aprimoramento das suas capacidades individuais (GILLES, 2015). Segundo Saul (2004), Schultz aponta que a construção do capital humano perpassa aspectos como a saúde, o treinamento, a educação formal, programas de estudos e imigração, desenvolvendo a partir disso uma relação entre a execução do trabalho produtivo, o aumento das despesas, aumento da capacitação, aumento do valor da produtividade resultando por fim em uma taxa de rendimento produtivo. Desse modo, o investimento na educação corresponderia a uma elevação nos salários atuando como uma recompensa refletida na renda dos indivíduos, como apontamos em outras passagens desse texto.

No campo dessas teorias, tem se destacado a formulação de Gary Becker que gravita no campo mais individualista, colocando sobre o indivíduo a responsabilidade

central e vontade de aplicar nas suas próprias capacidades, colocando sobre ele também a centralidade da tomada de decisão cabendo ao indivíduo o papel de investir no seu aperfeiçoamento a partir dos seus próprios interesses (SAUL, 2004). Essa perspectiva coaduna com o conteúdo de protagonismo muito propalado no cerne das ideias capitalistas. Essa formulação vai estar presente no chamado “protagonismo juvenil” e de forma mais expressa na disciplina de “empreendedorismo”.

Tal perspectiva conservadora, aponta o capitalismo de forma otimista, e, nesse sentido, indica os resultados positivos das Escolas de Tempo Integral, sobretudo, nas avaliações e acesso à educação superior. O campo das teorias do capital humano tem semelhanças epistemológicas com as teorias funcionalistas (sobretudo, as chamadas teorias neofuncionalistas também desenvolvidas nos Estados Unidos). Essa forma de encarar o “funcionamento” das coisas, está muito presente no senso comum e muitos textos, que, muitas vezes, não se declaram abertamente filiados a esse pensamento. No caso das três dissertações citadas anteriormente, há pelo menos duas delas uma explícita opção pela teoria do capital humano, uma vez que no trabalho de Conceição (2017) a perspectiva não é tão nítida.

Ainda sobre a dissertação dela, mesmo não utilizando o marco teórico funcionalista, ela estrutura sua argumentação com base no princípio de estratégia que se sustenta por meio da busca por resultados, a estratégia como um plano de ação em conjunto do planejamento do ambiente. Direcionado para o desempenho dos estudantes como reflexo da qualidade de aprendizagem e enfatiza a necessidade de cooperação e organização como forma de produzir uma gestão estratégica.

Ademais, cabe destacar que os conceitos de cooperação (ou solidariedade) e função são basilares no pensamento funcionalista expressos, sobretudo, na obra de Durkheim (1858-1917). Nessa abordagem, em linhas gerais, a sociedade funciona de forma análoga ao organismo no qual cada instituição (órgão) desempenha um papel que alimenta a coesão social. Além disso, a educação (nas escolas) deve contribuir para a aprendizagem das normas sociais de cada sociedade (DURKHEIM, 2016). Os trabalhos posteriores de autores como Talcott Parsons e seus seguidores Davis e Moore (1981), vão na mesma linha das teorias do capital humano (inclusive no mesmo período 1950-60) de tomar a desigualdade como natural e a competição como necessária. Davis e Moore (1981) possuem um célebre artigo no qual apontam justificativas para a meritocracia, do ponto de vista do funcionalismo. Em seu argumento explicam a desigualdade de posições na sociedade.

Portanto, com uma visão semelhante, a dissertação de Conceição (2017), embora não corresponda a uma abordagem teórica essencialmente funcionalista,

constrói uma argumentação cuja centralidade se dá no papel da escola como meio para proporcionar a melhoria do desempenho dos estudantes. E, nesse sentido, a gestão por resultados utilizada pela Secretaria Estadual de Pernambuco, é apontada como “caminho eficaz” para essa função. Em outros termos, o sistema de incentivos da gestão por resultados implantada em Pernambuco contribuiu para o desempenho dos estudantes e para um melhor gerenciamento das escolas. Assim sendo, a análise neofuncionalista e dos teóricos do capital humano é baseada na mesma premissa, que aceita a lógica do capitalismo como “correta” e cabendo a educação escolar se adequar e favorecer esse modo de produção – educação para o capital.

3.1.2 A crítica marxista às EREMs

Com base na crítica marxista analisamos as dissertações de Adriana Carvalho C. Silva (2018), Pedro Henrique de M. Teixeira (2017), Valéria Lima Benittes (2014), Edima V. Moraes (2013), Jadson M. Silva (2013) e a tese de Lídia Márcia L. de C. Silveira (2017) todas produções na área de educação. O argumento desses/as atores/as gira em torno de que as Escolas em Tempo Integral vêm favorecendo o modelo de acumulação flexível, que enxerga a educação como fonte para o crescimento do capitalismo. Por meio do desenvolvimento pessoal dos indivíduos para o mercado de trabalho. Ao se restringir a esse aspecto, o currículo além de se tornar “empobrecido”, favorece a reprodução da ideologia do capital. Na análise percebemos que há coesão epistemológica e coerência nos trabalhos, ou seja, praticam a epistemologia (MAINARDES; TELLO, 2016). As críticas à escola “improdutiva” do capital, cuja referência principal é a obra de Gaudêncio Frigotto (2010)⁴, como derivação dos estudos da economia política desenvolvidos por Karl Marx (2006).

Seguindo essa perspectiva, reconhecem a influência das Teorias do Capital Humano e criticam de forma dialética a dinâmica empresarial presente no currículo escolar. Apontam como problemática, a transformação da escola em lugar de “capacitação” da mão de obra por meio do desenvolvimento individual das competências, que transfere para o indivíduo toda responsabilidade pelo seu desenvolvimento, negando as contradições do sistema capitalista. Essa ideologia individualista, mascara a realidade e as desigualdades sociais, legitimadas no currículo oficial, e apresentada como se fosse o único caminho possível.

⁴ Autores de referência no debate sobre trabalho como Ricardo Antunes (2009), Sergio Lessa (2012) e Giovani Alves (2007), no campo da educação também Luiz Freitas (2014). Diante disso, identificamos a construção clara do posicionamento epistemológico.

Desse modo, sendo reforçada por uma forma de gestão “de resultados” que também busca transferir para docentes e gestores a “responsabilidade” pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, ocultando toda a falta de infraestrutura e de condições apropriadas de trabalho, dentre outras contradições do capitalismo. A figura do professor entra como responsável por possibilitar o desenvolvimento dos estudantes, por meio de um discurso de responsabilidade. Fazendo-os seguir planos estratégicos de metas conteudistas que tem por objetivo a realização de avaliações que possam medir o “desempenho” e a “qualidade” da aprendizagem dos alunos.

O famoso “discurso das competências” é mais uma forma ideológica de reprodução da lógica do capital que coloca a escola como local de aplicação de técnicas de aperfeiçoamento e eficiência por meio da gestão que busca potencializar os resultados. Assim, as ideias se originam das relações de produção (LESSA; TONET, 2011).

Por fim, embora não tenham uma perspectiva teórica marxista, os trabalhos de Uíara Lima (2014) e Lídia Silveira (2015) apontam críticas ao programa das Escolas de Tempo Integral. A partir da análise da chamada nova gestão pública ou gerencialismo, observam o discurso da efetividade da máquina estatal, utilizando como base processos avaliativos nacionais e internacionais a fim de garantir a gestão por resultados. A tese de Lídia Silveira (2015), por exemplo, se concentra na análise da qualidade da educação a partir do discurso de implementação da base democrática da educação e como um direito social. Ao longo do trabalho ela tece críticas às estruturas de poder construídas e estabelecidas socialmente frente a uma determinação do mercado e das políticas neoliberais. O que torna latente a reflexão de uma escola democrática frente a necessidade de uma educação inclusiva, plural, para além do princípio de responsabilidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo colocou em destaque as Escolas de Tempo Integral em Pernambuco enquanto política pública de educação estadual para discutir a concepção curricular proposta para a jornada ampliada no ensino médio. O tema se apresenta como relevante visto que a temática curricular é um ponto fundante do debate educacional. Destaca-se que o currículo deve ser compreendido como um “[...] conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 27).

Diante disso, ao abordamos sobre esse assunto na perspectiva da Educação de Tempo Integral, indica-se que o currículo deve ser pautado na premissa do pleno

desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como nos apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs).

Nesse sentido, compreender essa visão educacional como fundante para se garantir o direito de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes significa romper com visões reducionistas que valorizam apenas um maior tempo de escola ou privilegiam apenas a dimensão intelectual (cognitiva) ou a formação para o mercado de trabalho na construção curricular, por exemplo. Como se percebe, esse é um importante debate, que observamos através de diferentes abordagens teóricas e metodológicas.

Na análise podemos afirmar que, no Estado de Pernambuco, a política de Educação em Tempo Integral tem sido ampliada de forma significativa nas escolas de ensino médio. O aumento é significativo, sobretudo, quando comparado a outros estados da região (RODRIGUES; GOMES, TORACI, 2019). É possível afirmar que houve uma ampliação do direito a tempos-espacos, no sentido usado por Arroyo (2012). No entanto, de acordo com os trabalhos analisados, a política curricular não pode ser considerada integral no sentido defendido por ele. Devido a restrição ao “cognitivo”, com ênfase na cultura da performatividade, apontada por Ball (2001) e na lógica empresarial, como aponta o próprio gestor do Programa (DUTRA, 2013, 2014).

Portanto, a proposta curricular possui semelhanças com as postulações das teorias funcionalistas e do capital humano, o que faz com que os trabalhos acadêmicos que adotam essa perspectiva analisem de forma positiva os resultados do Programa. Por outro lado, ao utilizar a crítica marxista, as pesquisas (de teses e dissertações) apontam as contradições e os limites de uma formação anunciada como integral, mas que pode ser resumida como educação para o capital.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BALL, S. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo Sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BALL, S. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005
- BALL, S. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo Sem Fronteiras. v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.
- BALL, S.; YOUDELL, D. **La Privatización Encubierta en La Educación Pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres, Bruselas, mayo de 2008.
- BALL, S. **Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação e realidade, v. 35, n. 2, 2010.
- BARBOSA, Z.; RODRIGUES, C. M. L. **Construção e desconstrução da política de indução do tempo integral no ensino fundamental**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 48, novembro de 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/73897/42117>>. Acesso em: 17 de jan. 2022.
- BENITTES, V. L. A. **A política de ensino médio no Estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. Dissertação (mestrado) - Curso de Educação contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 565. Disponível em: <encurtador.com.br/oxyMP>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- CARVALHO, R. T. **Educação Republicana e qualidade social da educação**. Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE. v. 2, nº 18 (2012)
- COLLINS, R. **Quatro tradições sociológicas**. RJ, Editora Vozes, 2009.

CONCEIÇÃO, M. S. **Ensino médio Integral no Agreste de Pernambuco: um diagnóstico à luz da implementação estratégica.** Dissertação (mestrado), Pós-graduação em gestão de organização Aprendentes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

DAVIS, K.; MOORE, W. **Alguns princípios da estratificação social.** In: VELHO, O. PALMEIRA, M; BERTELLI, A. (orgs). *Estrutura de Classes e Estratificação Social.* Rio de Janeiro, Zahar, 9. ed. 1981. p. 114-132.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia.** São Paulo, EDIPRO, 2016.

DUTRA, P. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: Uma realidade no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado) - Curso de educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2013.

DUTRA, P. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio.** Recife: Editora UFPE, 2014.

FERNANDES, D. P. **Diferencial de desempenho dos estudantes no ENEM: Uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da Rede Pública do Estado de Pernambuco no período de 2009 a 2016.** Dissertação (Mestrado) - Curso de economia, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. **Utilizando estudos de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões.** *Estudo & Debate*, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

GILLES, D. **Human Capital Theory in Education.** M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 2015.

LIMA, U. do C. W. **O Programa de Educação Integral das Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco (2008-2013).** Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão Pública, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LESSA, S. **Mundo dos homens: Trabalho e ser social.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed., 2ª tir., 2011.

LIMA, I. Á. A. P. **TEAR - Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados.** Recife: Livro Rápido, 2009.

MARTINS, C. **O que é Sociologia**. Editora brasiliense, 2006.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

MORAES, E. V. **Utilização das escolas de referência em ensino médio pelo governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral**. Dissertação (Mestrado) - Curso de educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

MAINARDES, J. **A pesquisa no campo da política educacional, perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 23 e 230034, 2018.

MAINARDES, J.; TELLO, C. **A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 24, No. 75. 2015.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. **Análise de políticas educacionais: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos**. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172

NORMAND, R. **Pisa as epistemic governance within the European political arithmetic of inequalities. A sociological perspective illustrating the French case**. In. TEODORO, A. Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization. New York and London: Routledge, 2020.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação. Governo de Pernambuco Expande Redes de escolas em Tempo Integral**. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2020. Disponível em: <educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008**. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, Ano LXXXV, Nº 130, 11 jul. 2008, p.3. Disponível em: <[http://200.238.105.211/cadernos/2008/20080711/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20080711\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2008/20080711/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20080711).pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RODRIGUES, C. M. L.; GOMES, D.; ANDRADE, V. **Perspectivas sobre a oferta da educação básica no Nordeste** In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.; RODRIGUES,

- C. M. L. (orgs). **A Política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- SANTOS, M. do S. R. **Política Pública de Educação Integral no Ensino Médio em Pernambuco: análise da gestão escolar e do desempenho do IDEPE**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SAUL, R. **As raízes renegadas do capital humano**. Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez, 2004, p. 230-273.
- SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, v. 28, n. Educ. Soc., 2007 28(100), p. 1231-1255, out. 2007.
- SILVA, A. C. C. **A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados**. Dissertação (Mestrado) - Curso educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.
- SILVA, J. M. **Reforma pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) - Curso de educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- SILVEIRA, L. M. L. de C. **A qualidade da Educação no Programa de Educação Integral em Pernambuco: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. Tese (Doutorado) - Curso de Gestão em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- TELLO, C. **Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico de investigador en política educativa**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun., 2012.
- TELLO, C.; MAINARDES, J. **Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.
- TEIXEIRA, P. H. de M. **Condição do trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado)- Curso de educação- Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.
- VILLANI, M. L; OLIVEIRA, D. A. **Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB**. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.